مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها

إعداد

منار عبدالله محمد

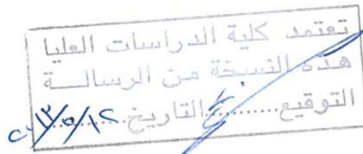
المشرف

الأستاذ الدكتور/ صادق خالد الحايك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الرياضية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية



أيار ٢٠١٣

نوقشت هذه الرسالة (**مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها**) وأجيزت بتاريخ: ٢٠١٣/٥/٥م

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
١- الأستاذ الدكتور صادق خالد الحايك أستاذ – المناهج وطرق التدريس في التربية الرياضية	مشرفاً	....
٢- الأستاذة الدكتورة سهى أديب عيسى أستاذ – الإدارة في التربية الرياضية	مناقشاً	....
٣- الدكتور معين طه خلف أستاذ مشارك – تعلم حركي وألعاب مضرب	مناقشاً	....
٤- الأستاذ الدكتور علي محمود الديري (جامعة اليرموك) أستاذ - المناهج وطرق التدريس في التربية الرياضية	مناقشاً	....

الإهداء

إلى من كانا سبب وجودي، إلى من بدعائهما أخطو طريق حياتي إلى من هم عندي أغلى من وجودي....

والدي ووالدتي العزيزين

إلى رفيق دربي الذي ساندني ووقف إلى جانبي بكل إخلاص، فكان الشموخ والعطاء والتفاني...

زوجي الغالي محمد

إلى شمعة حياتي وقلبي النابض، إلى المستقبل المشرق ..

ابنتي الحبيبة فجر

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحثة

شكر وتقدير

اللهم لا علم لنا إلا ما علمتنا فزدنا علما وانفعنا بما علمتنا انك أنت العليم الحكيم، فالحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذا الجهد العلمي المتواضع، فله سبحانه وتعالى الحمد كله إنه نعم المولى ونعم النصير.

لا يسعني إلا أن أتوجه بالشكر الجزيل والعرفان بالجميل إلى الأستاذة الدكتورة منى صالح الأنصاري عميدة كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي في جامعة البحرين، التي قدمت لي دفعة قوية لإكمال دراسة الماجستير، فمهدت لي السبيل لذلك، وكانت اليد الحنون التي احتضنتني وأزالت عن طريقي العقبات.

كما أتوجه بجزيل الشكر والامتنان للأستاذ الدكتور صادق خالد الحايك، الذي أعطى من وقته الكثير الكثير، وأفاض بعلمه وتوجيهاته ما يعجز القلم عن شكره، فكان نعم المخلص في عطائه المتفاني في تقديم المشورة السديدة، والذي كان لإرشاداته وتوجيهاته الأثر الكبير في إخراج هذه الأطروحة إلى النور.

كما ويسعدني أن أتقدم بعظيم الامتنان والشكر والتقدير إلى كل من الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الأطروحة.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر العميق إلى الدكتور/ محمود شبر أستاذ التدريب الرياضي المشارك بقسم التربية الرياضية بجامعة البحرين، على دعمه ومساندته لي، وعلى توجيهاته الأبوية خلال تطبيق وإجراء الدراسة.

وكذلك أتوجه بالشكر الجزيل إلى جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية في جامعة البحرين الذين لم يبخلوا علي بنصائح ومعاونة إيجابية خلال فترة الدراسة.

وأخيراً أتقدم بخالص شكري إلى من كانوا سنداً لي في دراستي وتحصيلي العلمي والدتي ووالدي الأعزاء وزوجي رفيق دربي وابنتي الحبيبة، ولكل من ساهم في إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود، إخوتي وزملائي وأصدقائي فلهم جميعاً كل الشكر وعظيم الامتنان.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها

إعداد

منار عبدالله محمد

المشرف

الأستاذ الدكتور صادق خالد الحايك

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها، والتعرف على دلالة الفروق في استجابات العينة تبعا لمجموعة من المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين والبالغ عددهم (١٣٢) طالبا وعضو هيئة تدريس، منهم (١٣) عضو هيئة تدريس و(١١٩) طالب، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقامت بتصميم استبانة تضم معايير جودة المناهج في جامعة البحرين، حيث تضمنت (٤٥) عبارة موزعة على ستة محاور، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت النتائج أن مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين تواكب معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة حسب رأي الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. وتبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين تعزى لمتغيرات الجنس وسنة الالتحاق بالكلية والمعدل التراكمي من وجهة نظر الطلبة، ولمتغيرات الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات التدريس وعدد المقررات الدراسية في الفصل الواحد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد أوصت الباحثة بتشجيع أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية في جامعة البحرين لمواصلة جهودهم نحو تحقيق الأفضل في جودة المناهج الدراسية، وإعادة النظر في محتوى المناهج الدراسية لتطويرها بإستمرار، كما أوصت الباحثة بضرورة التقويم المستمر للمناهج الدراسية للتأكد من تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة.

وقد أوصت الباحثة كذلك على إيصال نتائج الدراسة الحالية للمعنيين في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين لمتابعة إجراء الدراسات المشابهه في هذا الخصوص.

الفصل الأول

(التعريف بالدراسة)

- المقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.

الفصل الأول

المقدمة :

نتيجة لما نشهده من نمو متسارع في التكنولوجيا وتزايد توظيفها في العملية التعليمية التعلمية لم تعد الوسائل التقليدية قادرة على تطبيق التطور والمساهمة في التنمية بصورة فاعلة وحيث أن العالم يشهد تحولا نحو نظام اقتصادي جديد قائم على المعرفة والإبداع الإنساني أصبحت تنمية الموارد البشرية عاملاً مهماً في تعزيز القدرات الإنتاجية والتنافسية للأمم وهناك إدراك متزايد بأن المعرفة والمهارات البشرية ورأس المال الفكري تعد مكونات حيوية لاقتصاد المستقبل ومفاتيح النمو الناجح للمؤسسات.

لقد شهد عصرنا تسارعا ً وتناميا ً وتطورا ً في المجالات كلها وتعدد وتنوع في مصادر المعرفة وسرعة انتقالها وتداولها فرض على الإنسان تحديات كبيرة لتطبيق التطورات المتسارعة التي أصبحت تتطلب جودة وإتقان في كافة مجالات الحياة لاسيما إذا ما وضع في الاعتبار أن عمليات إصلاح التعليم قد حظيت باهتمام واسع وكبير في معظم دول العالم ، الأمر الذي جعل المفكرين والعلماء والخبراء يطلقون على هذا العصر (عصر الجودة) باعتبارها إحدى الركائز الأساسية للتنمية الشاملة في ضوء المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية، وأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والتنمية، باعتبارهما وجهان لعملة واحدة وبذلك تصبح الجودة الشاملة للتعليم هي التحدي الأول والحقيقي الذي يواجه الإنسان في القرن الحادي والعشرين. (عوض الله، ٢٠١٠).

إن معدل نمو المعارف الغير مسبوق الذي شهدته كافة المجالات أدى لظهورتخصصات جديدة، حيث تنوعت المهارات، وتحولت التوجهات العالمية إلى تلبية متطلبات تطوير الموارد البشرية، ومن ثم أصبح من المهم تأسيس هيئة وطنية تتركز مهمتها الأساسية في ضمان جودة التعليم والتدريب حيث تنامت حدة المنافسة بين الدول ولم تعد الثروات الطبيعية هي العنصر الحاسم في إحراز التقدم بل غدا الاقتصاد القائم على العلم مقرونا بتنمية الموارد البشرية هما السبيل الوحيد لتحقيق التطور المنشود.

وفي كتيب «رؤية البحرين الاقتصادية ٢٠٣٠» لمملكة البحرين، وردت كلمة التعليم (١٧) مرة وهذا دليل على اهتمام القيادة الرشيدة بمستقبل التعليم الأساسي والعالي باعتباره

السبيل نحو التقدم والتطور لهذه المملكة ولجميع أفراد شعبها، ولعل صدور المرسوم الملكي رقم (٣٢) لسنة ٢٠٠٨ بإنشاء هيئة ضمان الجودة باعتبارها الجهة المناط بها ضمان جودة التعليم والتدريب كان بمثابة سلم البداية للوصول إلى رؤية البحرين الاقتصادية ٢٠٣٠ والمرتبطة بالتعليم، حيث تعمل هيئة ضمان الجودة على بذل قصارى الجهود لتأمين جودة التعليم والتدريب من خلال أداء المهام الموكلة إليها والتي تركز على مراجعة أداء المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب وإعداد التقارير حول أداء هذه المؤسسات التعليمية وعقد الامتحانات الوطنية ومن ثم تحديد مواطن الضعف ومواطن القوة في المدارس ومؤسسات التعليم العالي والمهني من أجل إحراز الأهداف الوطنية وبلوغ أرقى المستويات في التعليم.

إن جودة التعليم ليست هبة تمنحها الحكومات، وإنما فرصة تصنعها الأمم وتستثمرها الشعوب وتضحي من أجلها الوقت والجهد والمال والمثابرة، وجودة التعليم لا تبدأ من القاعات ولا المؤتمرات ولا من القوانين، بل تبدأ من اهتمام الوالدين ثم المدرسة والجامعة ومن مشاركة الإدارة والمعلمين والطلاب في تحمل مسئولية تطوير التعليم وضبط جودته، وتتحقق جودة التعليم من خلال وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة الشاملة، وكفاءة التنظيم الإداري للمؤسسات التعليمية ، وتفعيل نظام المتابعة والتقويم لتفادي الوقوع في الأخطاء، وتوفير نظم تدريب عالية المستوى للهيئة التعليمية والإدارية.

وفي هذا المجال لعلنا نجد تجربة جامعة زايد في الإمارات العربية المتحدة خير مثال في تطبيق جودة التعليم ما جعلها تتبوأ مكانة مرموقة بين الجامعات العربية والعالمية. فقد اعتمد مبدأ الجامعة في التخطيط على جعل الطالب محور العملية التعليمية، ويقوم المنهج على اهتمامات الطلبة وتشجيع البحث العلمي، حيث يتم تقويم الطلبة بإعداد تقارير تقدم على شكل عرض شفوي والمشاركة في المناقشة في المنتدى الذي يستمر ثلاثة ساعات في الأسبوع، كما ويقوم عضو هيئة التدريس بتقويم الطلبة له بصورة مستمرة طوال العام الدراسي، ناهيك عن اهتمام الجامعة باستخدام أحدث التقنيات في التدريس بتوفير أجهزة الحاسوب والبرمجيات في قاعات المحاضرات و يسمح للطالب بالحصول على حاسوب محمول لاستخدامه في الواجبات الدراسية. ولقد استطاعت الجامعة أن تطبق إدارة الجودة الشاملة لتلبية احتياجات المجتمع في مجالات التربية، وإدارة الأعمال، وتقنية المعلومات وعلوم الاتصال، والعلوم الأسرية، وعلوم

الأغذية وعلوم المستهلك، وتنمية المجتمع المحلي والفنون الجميلة، والآداب والعلوم(مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ٢٠٠٠)

ويشير الخضير (٢٠٠١) بأن الاهتمام بضبط الجودة في المؤسسات التعليمية جاء من النظر إلى التعليم باعتباره سلعة – كغيره من السلع – لابد له أن ينافس، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلع من الطلاب والمجتمع والدولة، فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل المؤهلات للحصول على الفرص الوظيفية التي تزداد شحاً بازدياد عدد الخريجين وقلة فرص العمل، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم ، أما الدولة فترنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية، ويرى بعض الباحثين أن عدم النهوض بمخرجات التعليم لتكون ذات إسهامات فعالة في تنمية المجتمع، يترتب عليه ظهور البطالة في صفوف المتعلمين وانخفاض المستوى المعيشي لعدد كبير من الأسر، وعدم الارتباط بين تخصصات التعليم ومتطلبات سوق العمل .

ويعد المنهج الدراسي القضية الأساسية التي تعمل جميع عناصر منظومة التعليم على ترجمته في صورة معارف ومهارات واتجاهات وقيم تبدو في سلوك الطلاب، وتؤدى إلى تغييرات مجتمعية واسعة النطاق تنقل الأمة من واقع معاش إلى مستقبل مأمول ولاشك أن جودة المناهج الدراسية من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب ومدى انعكاسها للشخصية القومية أو التبعية الثقافية وإلى تنمية شخصية المتعلم، كل ذلك يعد من المؤشرات الهامة لجودة التعليم، وكلما زاد الارتباط بين المقررات الدراسية والواقع كلما زادت فعالية التعليم وإدراك المتعلم قيمة ما يتعلم، ويتأكد لديه المضمون الاجتماعي للتعليم والتعلم، وبذلك يوظف ما اكتسبه من نتائج وخبرات، والمنهج يمثل السلعة أو الخدمة التي تقدمها الجامعة وهذه السلعة أو الخدمة يجب أن تتوافر فيها عوامل الجودة بما يحقق لها أعلى مستوى ممكن من القبول لدى جهات العمل والمنظمات المهنية والطلاب، عن طريق تحقيقها لأعلى مستوى ممكن من المعرفة المعاصرة والمهارة لدى الخريج (شعلة، 2005).

وحيث أن التطوير يشتق أهميته من أهمية التربية ذاتها، وحيث أن التربية هي الوسيلة الأساسية التي يسخرها ويستخدمها المجتمع لحل مشكلاته وتحقيق آماله وتفجير طاقاته البشرية واستغلال مصادره الطبيعية وإمكاناته المادية. إذ أنه يجب أن يكون المنهج هو الوسيلة

الرئيسية لتحقيق أهداف التربية لذا يجب بذل أقصى جهد ممكن لبناء المناهج وتطويرها على أفضل صورة ممكنة.

إن تطوير المنهج يرتبط بمجموعة من القيم الفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية التي يلتزم بها المجتمع، وبالتالي يلتزم بها العاملون في هذا المجال ومن هنا فأن أي قرار يتم اتخاذه على المستوى الإستراتيجي أوالتكتيكي ليس إلا انعكاسا لتك القيم، فإذا كان المجتمع بما يسوده من قيم يستهدف صناعة نمط ثابت من المواطنين نجد أن هذا الأمر يعلن نفسه في أسلوب ومحتوى تطوير المناهج.

ولما كان المنهج يتأثر بعوامل متعددة منها: العلم والثقافة والتربية والمجتمع والتلميذ والبيئة وسائر جوانب الحياة، وهذه العوامل دائما ً في تفاعل عضوي مستمر مع بعضها البعض لذا فإن أهمية التطوير والعمل المستمر تهدف أولاً وأخيراً إلى الوصول بالمناهج إلى أفضل صورة لها، حتى لا تتخلف عن ركب الثقافة النامية المتطورة (فرج، ٢٠٠٩).

في ضوء ما سبق، وانطلاقا من أهمية الارتقاء بجودة التعليم العالي، وخصوصاً فيما يتعلق بجودة المناهج الدراسية، ستقوم الباحثة بإجراء هذه الدراسة للتعرف على مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين.

مشكلة الدراسة :

شهد مجال إعداد معلمي التربية الرياضية في الأعوام الماضية الكثير من التطورات المعاصرة في العالم، وبدأت نماذج إعداد معلمي التربية الرياضية في الظهور أيضاً في العالم العربي في الأعوام القليلة الماضية بسرعة متزايدة محاولة اللحاق بالنماذج العالمية في هذا المجال. ومن المؤكد أن نجاح أي برنامج تأهيلي وتدريبي يعتمد بشكل كبير على التزامه بمعايير جوده متفق عليها عالميا من أجل الوصول بالخريجين إلى مستوى المعايير المعترف بها عالميا ليكونوا قادرين على المنافسة المحلية والإقليمية والعالمية، وهذا يتطلب إعداد معايير موضوعية تحدد الحد الأدنى من المعايير المتوقع اكتسابها من الخريجين في التخصصات المختلفة، فالبرامج الأكاديمية القائمة على معايير محددة تضمن التحديد الجيد لما يجب أن يتصف

به الخريج بعد إتمام البرنامج هذا بالإضافة إلى تحديد واضح لمختلف التقييمات التي تعد بمثابة دليل إرشادي للتأكد من أن الطالب يسير في اتجاه تحقيق أهداف ومعايير البرنامج، علاوة على الاختيار الدقيق للأنشطة الملائمة للزمن الممنوح للطالب لتحقيق تلك المعايير.

ورغم ازدياد أهمية التعليم في جميع الدول العربية، ورصد المبالغ الطائلة من ميزانياتها لترفع من شأن برامج التعليم بمستوياته المختلفة، إلا أن هناك الكثير من الانتقادات التي توجه إلى تدني جودة ونوعية المخرجات التعليمية في تلك الدول وعدم موائمة مخرجات التعليم الجامعي مع متطلبات خطط التنمية، وعدم مناسبة مخرجات التعليم لحاجات سوق العمل، وإن كثيراً من تخصصات وبرامج هذه المؤسسات لم تعد تشكل أولوية لحاجة المجتمع وأصبح سوق العمل المحلي مشبعاً منها وتعاني مخرجاتها من التوعية من جهة ومن البطالة من جهة أخرى وخاصة تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية. وأصبحت بعض الأنظمة العربية مثقلة بتوظيف مخرجات هذه التخصصات في المؤسسات والهيئات والوزارات بهدف حل مشكلة البطالة السافرة لمثل هذه المخرجات، كما أن القطاع الخاص يشترط لتوظيف هذه المخرجات توفر المهارات الإضافية الأخرى مثل اللغات الأجنبية والمهارات الحياتية والمهنية والقدرة على استخدام الحاسب الآلي إضافة إلى بعض المهارات والقدرات الشخصية الأخرى (العيثاوي والسامرائي، ٢٠١١).

ونظراً للتطور الذي عاصر استخدام كافة وسائل تكنولوجيا التعليم وظهور مجتمع المعرفة ومراعاة لاحتياجات سوق العمل التي تتطور فيها المهارة بسرعة كبيرة والتي تحتاج لمهارات جديدة خاصة في ظل العولمة وظهور مواصفات الاعتماد الأكاديمي التي يجب أن يصل إليها المتعلم وذلك لمواصلة التعليم في أي مكان في العالم، تأتي أهمية تطوير المناهج الدراسية وذلك من خلال تبنيها لمعايير الجودة الشاملة، حيث يعتبر المنهج الدراسي مدخلاً أساسياً وخطة ضرورية تعتمدها المؤسسة للحصول على المخرجات، أي الخريج المؤهل بالمواصفات المطلوبة، وهو يعكس تصوراً شاملاً ومتكاملاً لخصائص وسمات المخرجات المطلوبة من العملية التعليمية.

ومن خلال الرجوع للمراجع المتخصصة والدراسات السابقة تبين انه على الرغم من أهمية مناهج التربية الرياضية في إعداد المعلمين إلا أن الأبحاث والدراسات ما زالت قليلة من أن تغطي جوانب تلك المناهج بالرغم من الاهتمام بها على مستوى العالم، وأن الجهود العربية

ما زالت ضئيلة جداً في مجال وضع معايير محددة وواضحة لمناهج إعداد معلمي التربية الرياضية، و إن الحجم الأكبر من اهتمامات الدول العربية ينصب على جودة النواحي الأخرى من التعليم كالمباني، المنشآت، الموظفين، الإدارة، أعضاء هيئة التدريس والمتعلم والتي نجد أن هناك كثير من الدراسات التي غطت هذه المجالات، إلا أن مجال المناهج عامة، و مناهج التربية الرياضية خاصة، مازالت بحاجة لمزيد من الدراسات للعمل على تطويرها، ولاسيما لو ابتغينا من وراء تطويرها إعداد المواطن الصالح.

في ضوء ما سبق وتماشياً مع رؤية البحرين الاقتصادية ٢٠٣٠ والخاصة بتطوير التعليم، تم تناول هذه الدراسة حول مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها.

أهمية الدراسة :

لما كان المنهج وسيلة التربية في تحقيق أهدافها فلا بد له أن يتضمن ما يحقق أهداف التربية ولما كانت أهداف التربية متغيرة ومتطورة تبعاً لتطور الحياة وتعقدها لاسيما في عصرنا الحاضر فقد ترتب على ذلك وجوب تطوير أهداف المنهج بما يتواءم مع مفهوم الجودة الشاملة لكونه يقوم على أساس التحسين والتطوير المستمرين.

وتستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال:

١- أهمية المرحلة التي تتناولها وهي المرحلة الجامعية التي تعتبر أساس الانطلاق إلى سوق العمل.

٢- تساعد الدراسة الحالية المهتمين بالتعرف على المشكلات التي تواجه مناهج التربية الرياضية ومدى تحقيقها لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين.

٣- تساعد هذه الدراسة على اقتراح تعديلات في مناهج التربية الرياضية في ضوء المعايير المعتمدة في الدراسة.

٤- تساعد هذه الدراسة القائمين على وضع المناهج الاسترشاد بالمعايير الموضوعة بها في اعتمادهم للمناهج.

٥- يمكن الاستفادة من أداة الدراسة في مراجعة وتقويم مناهج التربية الرياضية في أقسام وكليات ومعاهد التربية الرياضية في وطننا العربي.

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

- مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة و أعضاء هيئة التدريس فيها.
- مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، وسنة الالتحاق بالكلية، والمعدل التراكمي.
- مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات التدريس وعدد المقررات التدريسية في الفصل الواحد.

الفصل الثاني

(القراءات النظرية والدراسات السابقة والمرتبطة)

أولاً: القراءات النظرية:

- الجودة في المجال التربوي.
- أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم .
- فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات .
- خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية .
- أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم .
- محاور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي .
- بعض تجارب الوطن العربي في إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي
- جودة المنهاج الدراسي .
- مكونات المنهج .
- دواعي تطبيق معايير الجودة في المنهاج الدراسي .
- خصائص جودة المنهاج .
- مكونات المنهاج الحديث.

ثانياً: الدراسات السابقة والمرتبطة والتعليق عليها
ثالثاً: تساؤلات الدراسة
رابعاً: محددات الدراسة
خامساً: مصطلحات الدراسة

الفصل الثاني

الجودة في المجال التربوي:

على الرغم من أن مفهوم الجودة من أحدث المفاهيم التي ظهرت على الساحة التربوية في عصرنا الحالي، فإنه يعتبر من أكثر المفاهيم التي تختلف حولها الآراء. فمحاولة تعريف الجودة تعريفاً دقيقاً يعتبر واحدة من أهم المهام الأكثر صعوبة، لذلك فإنه من اليسير على أي منا نظرياً أن يتعرف على جودة العمل من خلال توظيف العديد من الكلمات التي تصف دون تحديد واضح لمعالمها مثل: العمل المتقن، أو قيم، أو لافت للنظر، أو الصحيح، إلا أننا نجد صعوبة في إدراك العلاقة بين رمزية تلك الكلمات وما يقصد بالجودة في العمل التربوي (الدهمشي، ٢٠١٢)

وعلى أية حال، نحاول عرض بعض المحاولات في تعريف الجودة في المجال التربوي لنتمكن من فهم الجودة فهماً أكثر، لأنها تتضمن على حد سواء دلالات تشير إلى معايير التميز.

فقد عرفها كارل (Karl,1992) بأنها " مجموعة الأنشطة التي تقوم بها المنظمة التعليمية بهدف تحقيق قيمة معنية لكل الأطراف الذين لهم علاقة بالمنظمة (إدارة الجامعة العاملين، الطلبة) على أن تأخذ بنظر الاعتبار التزام الإدارة العليا للجامعة بذلك، وحاجات كل من الجامعة أو الكلية والعملاء الخارجيين ، بالإضافة إلى حاجات العملاء الداخليين.

ويعرفها سكانجيل (Schangle,2006) بأنها " دليل عمل للنظام التعليمي يتضمن مفاهيم متعددة ومتطلبات مختلفة لمعالجة المشاكل، و تشمل جميع الأنشطة وجميع الأساتذة و الإداريين والطلبة ومراكز البحوث، و المقررات الدراسية وكذلك عملية تقويم الأداء الجامعي وتحسينها وتطويرها .

كما تعرفها القيسي(٢٠١١) بأنها " توجه جميع العاملين والأنظمة والسياسات والمناهج والعمليات، لخلق ظروف مواتية للإبداع والابتكار، لضمان تلبية المتطلبات، التي تهيئ للمخرج أو المنتج بلوغ المستوى المرجو من التميز و للمستفيد الانتفاع والرضا.

ويعرفها الدهمشي (٢٠١٢) على أنها"مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات والعمليات والمخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف"، في حين يرى البعض على أنها عملية واقعية تستند بأفضل ما يمكن على حقائق علمية.

وتعرفها الباحثة بأنها نظام مكون من مجموعة من الإجراءات تضعها المؤسسة التعليمية لتكون لها مرشداً في تنظيم عملها، وذلك لتوفير خدمات تعليمية متنوعة وفعالة تساهم في تلبية احتياجات الدارسين وسوق العمل.

أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

تشير الحريري (٢٠١٠) إلى أن ظهور التقنيات الإدارية وإدارة الجودة الشاملة إنما تؤدي دوراً رئيسياً في نجاح المنظمة، ولكي تدار العمليات بنجاح فعلى المديرين أن ينظروا إلى وظيفة إدارة الجودة على أساس احتياجات المنظمة، فلا توجد إدارة جودة شاملة في المنظمة ما لم تؤثر في جميع الناس وفي كل المنتجات. فإذا أخذت المؤسسة التعليمية أسلوب الجودة في إنجاز مهامها، فإن ذلك سيؤدي إلى تحسين الجودة، تقليل الأخطاء، وجود مناخ علمي أفضل تشجيع وتنمية مهارات العاملين، تطوير المهارات القيادية لمديري المؤسسات التعليمية، الرؤية الواضحة والواعية لكل جزء من أجزاء المؤسسة، التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسئوليات والعمل المستمر لتقليل الفاقد في التعليم.

ومن هذا المنطلق وضحت الحريري أهمية وفوائد إدارة الجودة الشاملة في الآتي:

١. تساعد المؤسسة التعليمية على التعرف على جوانب الفاقد التعليمي من ناحية الوقت والطاقات الذهنية والمادية وبالتالي التخلص منها.
٢. تساعد على تحسين جودة الخدمات الأخرى وإشباع حاجات ورغبات العميل.
٣. تساعد المؤسسة التعليمية على التعرف على مستوى أدائها وزيادة الإنتاج والثقة والالتزام من قبل جميع المستويات.
٤. تساعد الموظفين في صنع القرار المتعلق بالعمل وذلك بالمشاركة وطرح الحلول والبدائل المناسبة.
٥. بحث العاملين على العمل الدؤوب الناجح وذلك من خلال منح العاملين الصلاحيات كنوع من التحفيز.
٦. تساعد على ملاحقة المستجدات التربوية من أجل التطوير الدائم والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع جوانب شخصياتهم.

في ضوء ذلك ترى الباحثة بأن الجودة الشاملة تعمل على منع حدوث المشكلات وتسعى إلى الاهتمام بالأمور الصغيرة والكبيرة، والالتزام، والمطابقة للمعايير، والتغلغل في

كل الأجزاء، وتحسين المنتج باستمرار، وتتماشى برامج الجودة مع الأهداف التنظيمية وخطط الإنتاج لذا كان من المهم الاهتمام بالجودة.

أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

تشير الحريري (٢٠١٠) إلى أن ظهور التقنيات الإدارية وإدارة الجودة الشاملة إنما تؤدي دوراً رئيسياً في نجاح المنظمة، ولكي تدار العمليات بنجاح فعلى المديرين أن ينظروا إلى وظيفة إدارة الجودة على أساس احتياجات المنظمة، فلا توجد إدارة جودة شاملة في المنظمة ما لم تؤثر في جميع الناس وفي كل المنتجات. فإذا أخذت المؤسسة التعليمية أسلوب الجودة في إنجاز مهامها، فإن ذلك سيؤدي إلى تحسين الجودة، تقليل الأخطاء، وجود مناخ علمي أفضل تشجيع وتنمية مهارات العاملين، تطوير المهارات القيادية لمديري المؤسسات التعليمية، الرؤية الواضحة والواعية لكل جزء من أجزاء المؤسسة، التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسئوليات والعمل المستمر لتقليل الفاقد في التعليم.

ومن هذا المنطلق نجد أنها وضحت أهمية وفوائد إدارة الجودة الشاملة في الآتي:

١. تساعد المؤسسة التعليمية على التعرف على جوانب الفاقد التعليمي من ناحية الوقت والطاقات الذهنية والمادية وبالتالي التخلص منها.
٢. تساعد على تحسين جودة الخدمات الأخرى وإشباع حاجات ورغبات العميل.
٣. تساعد المؤسسة التعليمية على التعرف على مستوى أدائها وزيادة الإنتاج والثقة والالتزام من قبل جميع المستويات.
٤. تساعد الموظفين في صنع القرار المتعلق بالعمل وذلك بالمشاركة وطرح الحلول والبدائل المناسبة.
٥. بحث العاملين على العمل الدؤوب الناجح وذلك من خلال منح العاملين الصلاحيات كنوع من التحفيز.
٦. تساعد على ملاحقة المستجدات التربوية من أجل التطوير الدائم والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع جوانب شخصياتهم.

في ضوء ذلك يمكن للباحثة القول بأن الجودة الشاملة تعمل على منع حدوث المشكلات وتسعى إلى الاهتمام بالأمور الصغيرة والكبيرة، والالتزام، والمطابقة للمعايير

والتغلغل في كل الأجزاء، وتحسين المنتج باستمرار، وتتماشى برامج الجودة مع الأهداف التنظيمية وخطط الإنتاج لذا كان من المهم الاهتمام بالجودة.

فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

تحقق عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي مجموعة من الفوائد لخصتها شولك (Chalk,1993) في الآتي:

١- تناسق الأداء الجامعي
٢- مراعاة حاجات الطلاب
٣- ربط التعليم الجامعي ومخرجاته بسوق العمل
٤- تفعيل الاتصال وزيادة الابتكارات في العمل
٥- توفير قاعدة بيانات متكاملة
٦- القيادة الفعالة
٧- توفير كل الإمكانات والتسهيلات اللازمة لتقديم الخدمة التعليمية الجامعية

وتضيف الباحثة بأن إدارة الجودة الشاملة تعد مفتاح للتصدي للمنافسة الدولية خاصة بعد ظهور المتغيرات الدولية ومنها العولمة، كما وتساعد على الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها وذلك يوفر وقتاً و جهداً ومالاً على المؤسسة و العاملين فيها.

خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية:

حدد بونستنك (Bonsting,1992) كما أشار عطية (٢٠٠٨) خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية كما يلي :

١. التربية عملية مستمرة ودائمة مدى الحياة.
٢. لابد أن يكون النمط القيادي في الإدارة نمطاً تشاركياً تعاونياً.
٣. إن التفاهم بين العاملين لابد أن يحظى بالاهتمام مع ضرورة تطبيق نظرية السيطرة.
٤. ينبغي أن ينظر إلى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية على أنهم ماهرون في تأدية واجباتهم وإنجاز أعمالهم.
٥. الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة.
٦. تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلية والخارجية.

٧. توفير أفضل المعنويات لجميع العاملين.

٨. توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.

٩. تخفيض التكلفة مع تحقيق الطلب الاجتماعي.

وتضيف الحريري (٢٠١٠) إلى أن من خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية هي:

١. أن يستمر تدريب المدرس وإطلاعه على المستجدات أثناء الخدمة مع ضرورة جودة اليد العاملة أساساً.

٢. أن ينظر إلى جميع الطلاب على أنهم قادرون على التعلم مهما كانت الفروق الفردية بينهم.

٣. أن تكون المادة العلمية المقدمة للطلاب ممتعة ومفرحة مع ملاحقتها الدائمة للتطور.

٤. التطبيق العملي إلى جانب التدريس النظري.

٥. التجريب المستمر للطرق المستحدثة في التدريس والإدارة.

٦. توفير البيئة التعليمية طبق المواصفات العالمية من حيث الموقع والحجم والوسائل والمعدات والأجهزة والجماليات.

توفير برنامج التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي وفق معايير وأهداف واضحة.

أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

مما لا شك فيه أن الهدف الرئيس في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هو تطوير الخدمات والمخرجات مع التخفيض في التكاليف والوقت والجهد لتحسين الخدمة المقدمة للعملاء وكسب رضاهم، وهناك أهداف فرعية تنطلق من هذا الهدف كما حددها الحسين (٢٠٠٧) وهي:

١- خفض التكاليف.

٢- تحقيق الجودة.

٣- تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات.

٤- زيادة الكفاءة بزيادة التعاون بين إدارات المدارس وتشجيع العمل الجماعي.

٥- تعليم الإدارة والعاملين كيفية تحديد وترتيب وتحليل المشكلات وتجزئتها إلى أجزاء صغيرة للتمكن من السيطرة عليها.

٦- تقليل المهام عديمة الفائدة ومنها الأعمال المتكررة.

٧- توطيد الثقة وتحسين العمل للعاملين.

محاور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

يمثل إدراك وفهم محاور إدارة الجودة الشاملة أهم الخطوات وأولها في تحقيق إدارة الجودة الشاملة والتي اتفق عليها كل من القيسي (٢٠١١) وعليمات (٢٠٠٨) وهي كما يلي:

- **جودة عضو هيئة التدريس:**

إن الدور الذي يضطلع به عضو هيئة التدريس ذو أهمية شديدة في إنجاز العملية التعليمية وتحقيق أهداف الكلية التي ينتمي إليها ويعني جودة عضو هيئة التدريس مستوى تأهيله العلمي ومكانته العلمية وسمعته الأكاديمية فهو الذي يقوم بالتدريس والبحث وتدريب الطلبة والطاقات البشرية الأخرى في المجتمع. ويتطلب من أجل تحقيق جودة عضو هيئة التدريس ما يلي:

- الكفايات الأكاديمية
- الكفايات التعليمية
- مواصلة البحث العلمي والتأليف في مجال تخصصه وقدرته على القيام بدور الموجه والمستشار للطلبة
- التنويع في وسائل التدريس و التقويم
- المشاركة في العمل الإداري
- المشاركة في خدمة المجتمع
- التطوير المهني المستمر

- **جودة الطالب:**

الطالب هو محور العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها، وجودة الطالب تعني مدى تأهيله علمياً وثقافياً ونفسياً حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل

متطلبات تأهيله ليكون من صفوة الخريجين القادرين على الإبداع والابتكار وتفهم وسائل العلم وأدواته وتقنياته. إن إدخال الجودة يحقق لنا الأهداف المنشودة من جودة الطالب الجامعي وهي:

- المقدرة على التعلم الذاتي
- المقدرة على استيعاب المعرفة وهضم محتويات المنهج المقرر
- المقدرة على تعلم مهارات صنع القرار وحل ومعالجة المشكلات من خلال استخدام التفكير الناقد
- الاهتمام والعناية بالآخرين المحيطين بالطالب
- التعرف على أهمية تقدير الذات في نفسية الطالب
- تقويم الطالب لذاته، مما يوفر معلومات وتحديد مستوى جودة الطالب
- تقويم الطالب من خلال التقويم المبدئي من سجلات واختبارات

وترتبط بالطالب كافة إجراءات النظام التعليمي، كما تتعدد مؤشرات الجودة المرتبطة بهذا العنصر الهام.

- **جودة المنهج الجامعي:**

تعد العملية التعليمية نظاما ً إنتاجياً يعتمد على مجموعة متطلبات أولها المنهج الجامعي الذي يعتبر خطة ضرورية تعتمدها الجامعة للحصول على الخريجين المؤهلين بالصفات الخاصة. إن جودة المنهج وما يشتمل عليه من موضوعات ومفردات وفصول تعبر عن المعارف والمهارات التي يمتلكها الخريج في مجالات التخصصات المعرفية والمهنية، ومن الضروري شمول المناهج وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للخريج.

- **جودة عملية التعليم والتعلم:**

إن عمليات التعليم والتعلم من أهم العوامل في بناء النوعية، مما يستوجب التحول من الأساليب التقليدية في التدريس إلى الأساليب المتطورة والمتنوعة وباستخدام تكنولوجيا التعليم و التعلم الحديثة والابتعاد عن التلقين، والعمل على إثارة أفكار الطلبة وحثهم على الإبداع

- **جودة تقويم أعمال الطلبة:**

أن التنويع في أدوات وتقويم الطلبة يعد مؤشراً أساسياً في تحقيق التوعية و التطوير للعملية التعليمية ولا يعني ذلك أن التنويع في الأدوات لأجل التنويع فحسب، بل الجودة في انتقاء نشاطات ومحاور عملية التقويم واتسامها بالشمول والتكامل والموضوعية والصدق والثبات.

- **جودة مصادر التعلم:**

ينبغي أن تتنوع مصادر التعلم في الجامعة كالمكتبات والمختبرات ومراكز التدريب، وأن تتوافر في الجامعة بنية تكنولوجية متكاملة وملائمة للتعلم الذاتي.

- **جودة المباني التعليمية والتجهيزات والبيئة التعليمية:**

يعد المبنى التعليمي وتجهيزاته من المحاور الهامة للعملية التعليمية، وذلك لأنه يتم فيه التفاعل بين جميع عناصر المنظومة الجامعية، وتعتبر جودة المباني والتجهيزات أداة فاعلة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم. وتتضمن جودة المباني التعليمية والتجهيزات، موقع المبنى ومساحاته وقاعاته الدراسية وصالاته ومرافقه ومكتبته ومطعمه وجودة التهوية والإنارة وسعة المكان وجودة الأثاث ومؤثرات الصوت، والمختبرات والمعامل والتقنيات بأنواعها، إضافة إلى الجماليات التي تضفي على المبنى لمسات فنية جميلة وتثري القيمة الذوقية والفنية مع تهيئة البيئة المريحة والملائمة التي تثير الدافعية لدى الطلاب للتعلم والمتميزة بالهدوء والتعاون.

- **جودة الإدارة الجامعية:**

الإدارة الجامعية هي حلقة الوصل بين عناصر العملية التعليمية الجامعية أي الطالب والمدرس والمنهج التعليمي، لذلك فهي وسيلة وليست غاية ولقد حددت مهام الإدارة الجامعية في التخطيط والتنظيم والتوجيه والإشراف والتقويم والمتابعة. وتشتمل الإدارة الجامعية من خلال هيكلها التنظيمي على الرئيس ومعاونيه والعمداء ورؤساء الأقسام.

ويتحدد التنظيم الإداري في منظومة إدارة الجودة الشاملة للجامعة على النحو التالي:

- الاهتمام بالموارد البشرية واستقطاب العناصر الفعالة، ويأتي ذلك من خلال عدة سبل، منها الاختبار السليم وفق معايير مشتقة من سياسات الجودة، والتدريب المستمر، والتركيز على إرضاء جميع العاملين، وتحفيزهم وزيادة دافعيتهم للعمل.
- التركيز على عمل فريق العمل، حيث إن عملية تحسين الجودة المستمرة لابد لها من روح الجماعة والمساندة للعمل الجماعي.
- دراسة الإمكانات المتاحة في البيئة الخارجية واستثمارها في تحسين الجامعة وتطويرها.
- دراسة الاحتياجات المجتمعية الآنية والمستقبلية والعمل على التخطيط من أجل الإيفاء بها.
- تأسيس شركة اتصال فعالة بين الكليات و الأقسام وذلك لتحسين الجودة.
- الاهتمام باختيار القيادات القادرة على تحفيز الهمم، وتحليل ونقد الوضع الراهن وتحديد الأوضاع المتوقعة مستقبلاً، وكذلك الالتزام بالتحسين المستمر.
- تطوير تكنولوجيا التعليم بصفة مستمرة، بما يحقق مستويات الجودة المطلوبة.
- تحديث نظم دعم القرارات.
- اختيار القيادات المبدعة والمتميزة من أجل المحافظة على معايير أداء عالية باستمرار.
- متابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

- **جودة التشريعات واللوائح:**

من الضروري أن تكون اللوائح والتشريعات الجامعية مرنة وواضحة ومحددة لكي تكون عوناً لإدارة الجامعة، كما يجب أن تواكب جميع التغييرات والتحولات من حولها، لأن المؤسسة التعليمية توجد في عالم متغير تؤثر فيه وتتأثر به.

- **جودة الإنفاق على التعليم:**

يعتبر تمويل التعليم أمراً في غاية الأهمية ومدخلاً من مدخلات أي نظام تعليمي فالتمويل الجيد يساعد النظام في أداء مهامه الأساسية دون تعثر، ويقلل من مشكلاته ويعينه

على التطوير المستمر وعلى تنفيذ البرامج بنجاح ويدعم خدمات ومراكز البحوث والتأليف والترجمة والتدريب.

- **جودة تقييم الأداء التعليمي:**

يتطلب رفع كفاءة جودة التعليم تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون فيها المنظومة التطبيقية، والمتكونة من الطالب وعضو هيئة التدريس والبرامج التعليمية والأنشطة المختلفة، وطرق التدريس ووسائل التدريس، و التمويل، وكل ذلك يحتاج إلى معايير لتقييم كل هذه العناصر على أن تكون تلك المعايير واضحة ومحددة ويمكن استخدامها والقياس عليها إضافة إلى تدريب القائمين على عملية التقييم، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة بموجب تلك المعايير ومستويات الأداء.

بعض تجارب الوطن العربي في إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي :

لم يعد التعليم التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والاستذكار مناسبا في عصر العولمة والانفجار المعرفي، فقد ظهرت الحاجة إلى الإصلاح التربوي ولتعليمي في البلاد العربية لتشمل المنهج والطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإدارة وكل جزئيات منظومة التعليم الجامعي وسوف نتناول فيما يلي تجارب بعض الدول العربية في إدارة الجودة الشاملة.

١-تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة:

يعمل نظام التعليم و التدريب في دولة الإمارات العربية المتحدة على إصلاح هياكل نقل المعرفة وآلياتها، وذلك لتنمية شخصية الطالب وقدراته وتأهيله للحياة العملية ولكن عملية الإصلاح والتطوير لم تخلو من بعض نقاط الضعف ولا سيما أن دولة الإمارات العربية المتحدة اعتمد الاقتصاد وسوق العمل فيها والتغييرات اللازمة على نجاح نظام التعليم والتدريس في توفير المخرجات الملائمة لتلبية متطلبات السوق من القوى الوطنية المؤهلة والمدربة، ولقد أنشأت جامعة زايد عام ١٩٩٦ التي تعد نمطا جديدا للكليات والجامعات خاصا بالشباب ودفع حركة التطور في البلاد خلال القرن الحادي والعشرين لاستيعاب الأعداد الضخمة من الطلبة وتزويدهم بالمعرفة

والمهارات والتوجيهات ليتبوأ مكانة مرموقة في الأسرة الدولية (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية،٢٠٠٠).

ويعتمد مبدأ الجامعة في التخطيط كما أشار الزبيدي (٢٠٠٥) على:

- الطالب محور العملية التعليمية، حيث يقضي يوميا ٩ ساعات من اليوم في الجامعة بمعدل ٥ أيام في الأسبوع، وتشكل علاقة الطلبة بأعضاء هيئة التدريس إطارا وثيقا داخل قاعات المحاضرات وخارجها مما يشجع الطلبة على تحمل مسؤولية التعلم والبحث والاستكشاف الدائم.
- يقوم عضو هيئة التدريس بتقويم الطلبة من خلال تقسيمهم على مجموعات صغيرة أثناء الدراسة مما يتيح الفرصة للتعرف على قدرات كل منهم.
- يركز المنهج على اهتمامات الطلبة وتشجيع البحث العلمي.
- تقويم الطلبة بإعداد تقارير وتقديمها على شكل عرض شفوي، والمشاركة في المناقشة من خلال المنتدى الذي يستمر ثلاثة ساعات في الأسبوع.

إن الجامعة تركز على استخدام أحدث التقنيات في التدريس بتوفير أجهزة الحاسوب والبرمجيات في قاعات المحاضرات ويسمح للطالب بالحصول على حاسوب محمول لاستخدامه في الواجبات الدراسية. ولقد استطاعت الجامعة أن تطبق إدارة الجودة الشاملة لتلبية احتياجات المجتمع في مجالات التربية، وإدارة الأعمال، وتقنية المعلومات وعلوم الاتصال والعلوم الأسرية، وعلوم الأغذية، وعلوم المستهلك وتنمية المجتمع المحلي والفنون الجميلة، والآداب والعلوم.

٢-تجربة المملكة الأردنية الهاشمية:

تعد الأردن إحدى دول المنطقة العربية التي لم تصل إلى مرحلة ضمان الجودة مما أثر في قدرتها التنافسية بين دول العالم، وعند هذا المنحنى بدأ التوجه إلى تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة من خلال برنامج وطني لإدارة الجودة الشاملة في الأردن (عليمات، ٢٠٠٨).

إن تطوير التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية كما أشار الزعبي (٢٠١١) أدى إلى وضع مشروع قانون هيئة اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وبموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي (٤) لسنة ٢٠٠٥، تم تأسيس

مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي، لكن الطموح لتحسين نوعية التعليم وضمان جودته أدى إلى تحويل المجلس إلى هيئة اعتماد مستقلة عن وزارة التعليم العالي والبحث العملي، ولقد وضع مشروع قانون اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الآتي :

- تحقيق أهداف الهيئة من خلال مجلس يتألف من أحد عشر عضوا من أعضاء هيئة التدريس.
- وضع معايير الاعتماد و ضمان الجودة بأشكالها المختلفة.
- اعتماد مؤسسات التعليم العالي في المملكة، واعتماد برامجها الأكاديمية وتقييم هذه المؤسسات وجودة برامجها.
- إشراك مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهداف الهيئة لتطوير التعليم العالي في المملكة.

ولقد اشتملت إستراتيجية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على عدة محاور أساسية حددها عليمات (٢٠٠٨) وهي:

١. وضع البرامج التدريبية للإدارة العليا والاستعانة بذوي الخبرة في مجال البنى التحتية الضرورية لتطوير نظم إدارة الجودة الشاملة.
٢. تطوير سياسات القبول في الجامعة ومعاييره مع تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص.
٣. تطوير الخطط والبرامج الدراسية وتحديثها بما يتوافق مع متطلبات التنمية الوطنية مع مراعاة التطورات العلمية والتكنولوجية على المستوى العالمي.
٤. تطوير كليات ومعاهد التعليم الجامعي المتوسط لتخريج مهنيين وفنيين وحرفيين ذوي كفاءة عالية تتناسب مع خطط التنمية الوطنية والإقليمية.
٥. الارتقاء بمستوى التأهيل والكفاءة والخبرة للموارد البشرية العاملة في مؤسسات التعليم العالي.
٦. الارتقاء بمستوى البحث العلمي والدراسات العليا ودعمها ورفع مستواها.

٧. تطوير الإدارة الجامعية لضمان قدرتها على إدارة التغيير ورفع مستوى الأداء من خلال اعتماد مبادئ اللامركزية في الإدارة.
٨. ضمان مستوى أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال معايير ضبط الجودة والنوعية في كل مكونات النظام الجامعي.
٩. تنويع مصادر تمويل التعليم العالي بما يكفل دعم مؤسساته بالتمويل اللازم لتمييزها و ضمان جودتها واستقلاليتها ودعم الطلبة غير القادرين ماديا.
١٠. تطوير تشريعات وقوانين التعليم العالي بما يتفق مع جميع محاور الإستراتيجية

١-تجربة المملكة العربية السعودية :

بدأت المملكة العربية السعودية في تطبيق خطتها لتطوير وتحسين الكفاءة والجودة في التعليم وجعل مناهج التعليم تتجاوب مع سوق العمل، ووضعت مؤشرات في جودة التعليم و إداراته أشار إليها الحسين (٢٠٠٧) وهي:

١. اختيار الطلبة وتشمل كلفة الطالب الواقعية، والخدمات التي تقدم للطلبة، ونسبة الرسوب ومستوى النجاح.
٢. حجم أعضاء هيئة التدريس وتشمل مستوى التدريب، والمناهج و خدمة المجتمع.
٣. إدارة الجامعة وتشمل طرق اختيار الإداريين، القيادة، العلاقات الإنسانية والروح المعنوية.
٤. الإعتمادات المالية.
٥. المناهج و مدى ملائمتها لسوق العمل.

٢-تجربة جمهورية مصر العربية:

إن التغيير الجذري الذي شهدته مصر في الفترة الأخيرة اشتق من خلال إدخال مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي الذي اعتمدته في جودة الوظائف والأفراد والعلاقات بين الإدارة العليا والمرؤوسين وفق مقاييس تقييم الأداء و الأدوار.

و لقد اعتمدت جمهورية مصر العربية على تقويم جودة التعليم كما أشار عثمان (٢٠٠٣) وفق الآتي:

- اختيار الطلبة.
- نسبة عدد الطلبة إلى عدد هيئة التدريس.
- متوسط كلفة الطالب.
- الخدمات المقدمة للطلبة.
- دافعية الطلبة.
- نسبة المتخرجين الملتحقين بالدراسات العليا.
- مستوى الخريجين.
- حجم أعضاء هيئة التدريس وكفايتهم ومدى مساهمتهم في خدمة المجتمع.
- جودة المناهج الدراسية.
- اختيار الإداريين وتدريبهم.
- حجم الاعتمادات المالية

٣-تجربة العراق:

يشير عبدالغفور (٢٠٠٠) إلى أن نظام إدارة الجودة الشاملة في العراق طبق بعد صدور الموافقة العالمية للآيزو (٩٠٠٠) الخاصة بإدارة الجودة وتبلورت فكرة تحسين نظم إدارة الجودة الجامعية بتوفير متطلبات نظام إدارة الجودة وفق المواصفات العالمية وبالتوازي مع تطبيق الملف التقويمي الخاص بنظام قياس الأداء الجامعي في العراق شكل فريق عمل مختص بدراسة تناولت متطلبات نظام الجودة الجامعية في ظل المواصفات العالمية و تقديم نموذج مقترح بكيفية تطوير أنظمة الجودة للمؤسسات الجامعية، وخططت وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العملي بتطبيق هذه التجربة ولقد تم تطبيق الملف التقويمي لقياس كفاءة النظام الجامعي وفق محورين هما:

أ. محاور النظام (مدخلات، عمليات، مخرجات).

ب. مجالات النظام (هيكلة النظام، الخدمات الجامعية، التدريس، الطالب، المناهج طرق التدريس، البحث العلمي والخدمات المجتمعية).

من خلال استعراض تجارب بعض الدول العربية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة تجد الباحثة أن تلك التجارب تسعى من خلال مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق الآتي:

- إعداد الخريجين على مستوى عالٍ من الكفاءة.
- تنمية شخصيات الطلاب وصقل مواهبهم ومهاراتهم.
- نقل العلوم والمعارف وتبسيطها.
- الاستفادة القصوى من التقنية الحديثة وتوظيفها لخدمة الطالب.
- خدمة دعم التنمية الاقتصادية.
- إعداد وتأهيل الباحثين والمؤلفين.
- تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيا وأكاديميا.
- تطوير وتحسين العمل الإداري.
- إعداد الأطر الفنية العليا والمتخصصة.
- تلبية متطلبات المجتمع والعمل على إرضاء الطالب والمجتمع وسوق العمل.
- تحقيق حياة إنسانية أفضل.
- تطوير المعارف والبحوث والتجديد والتدريب والتعليم والتربية المستمرة.
- المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات.
- بناء الأمة العلمية المتميزة.
- لتمييز في الجودة إقليميا وعالمياً.

جودة المناهج الدراسية:

تتمثل جودة المناهج الدراسية في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها وإمكانية تحقيقها وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (طلابها، أولياء الأمور، المجتمع). كذلك الاهتمام بجودة طرائق التدريس ووسائل وأساليب التقويم.

وتعني جودة المنهاج (توفير خصائص معينة في المنهاج المدرسي بحيث تعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين ، وهو ما يشير إلى وجود تخطيط مسبق يستند لمعايير الجودة) عطية (٢٠٠٨).

ولابد في هذا السياق ضرورة تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية، فجودة المنهاج في الإطار تعني، تعلماً من أجل التمكين ولكي يتحقق ذلك ينبغي مراعاة بعض النقاط التي أشار إليها عوض الله (٢٠١٠) وهي:

- انطلاق المنهاج من فلسفة المجتمع و تحقيق أهدافه.
- ضمان التجريب الميداني للمنهاج قبل الشروع في تعميمه.
- تمكين المعلمين من خلال تدريبهم على المناهج المطورة.
- وجوب الاعتماد على أدوات تقييم موضوعية لقياس مستوى الجودة.

وتضيف الحريري (٢٠١٠) أن الجودة في المنهاج تعني (التعلم للتميز) ويتحقق ذلك عند مراعاة معايير الجودة بالنسبة للمنهاج والتعلم، وذلك لأن مفتاح الإبداع هو التميز وهذا ما نريد تحقيقه في عصر العولمة الذي لا مجال فيه إلى للتميز.

مكونات المنهج:

يتكون المنهج من أربعة عناصر أساسية أشار لها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP/RBAS, 2006) واتفق معه كل من عبدالحق (٢٠٠٩)، وعبدالله (٢٠١٢) وهي:

١- الأهداف التعليمية:

لكي نحدد الخبرات أو المواقف التعليمية التي يحتويها أي منهج لابد أن يرتبط ذلك بمجموعة من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها ، فالتربية عملية مخططة ومقصودة ولابد أن تكون الأهداف حجر الزاوية في العملية التربوية وهي بمثابة التغيرات التي تتوقع أن يحدثها المنهج في شخصيات التلاميذ ، وهي بمثابة التغيرات التي نتوقع أن يحدثها المنهج في شخصيات التلاميذ ، وبعبارة أخرى يمكن القول أن الهدف التعليمي هو وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي.

٢- المحتوى:

يقصد بالمحتوى كل ما يضعه المخطط من خبرات سواء خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النمو المتكامل للتلميذ. وتحديد محتوى المنهج لا يتم

بطريقة عفوية أو ارتجالية، فلابد أن تكون الخبرات التي يشملها محتوى المنهج هادفة ومخططة ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير.

ويرتبط بالمحتوى أمر آخر هو ما نسميه ترتيب هذا المحتوى أو تصنيفه وبناؤه في سنوات الدراسة المختلفة، وهذا الترتيب يقابل في الإنجليزية بمصطلح Sequence.

٣- الأنشطة وطرق التدريس ووسائلها:

أما الطريقة فهي كيفية التدريس، وهي مختلفة باختلاف المادة التعليمية والموقف التعليمي كذلك، ومنها طرق المناقشة، والحوار والإلقاء، وطريقة حل المشكلات والطريقة الجزئية والكلية وطريقة التعليم المبرمج. ولا شك أن فعالية ما ندرس وأثره يتوقفان إلى حد كبير على الطريقة أو الكيفية التي ندرس بها، وفي نفس الوقت فإن نوع الخبرة التي نقدمها تفرض على المدرس اختيار طرق وأساليب تدريسية معينة، فلكل نوع من التعليم إستراتيجية تدريس تناسب الخبرة المعرفية التي تعلم.

إن اختيار الطريقة يعتمد على أسس كثيرة أهمها: طبيعة المادة التي تدرس وخصائص نمو التلميذ ومستوى التعليم الذي ينشد المدرس تحقيقه، ومدى اقتصادية الطريقة جهداً ووقتا ً وتكلفة.. ومعنى ذلك أن اختيار الطريقة ليس أمراً عشوائياً أو عفوياً يترك للمزاج الشخصي للمدرس.

٤- التقويم:

يمكن النظر إلى التقويم باعتباره عملية قياس مدى تحقيق أهداف المنهج، وهو الوسيلة التي تجمع بها الأدلة عن صحة الفرض التي تستند عليها تطبيقاتنا التربوية وعن صحة الأهداف التي ننشدها كما أن التقويم وسيلة للحكم على كفاءة المدرس ، ومدى تعلم التلاميذ وتفاعله مع الخبرات التي يحتويها المنهج، ويهدف التقويم بصفة أساسية إلى تحسين العملية التعليمية عن طريق تحسين ما يبتغيه من أهداف، وما يبتغيه من تحسين مستوى الأداء اللازم لتحقيق هذا البناء للأساليب التقويمية التي تضمن تخطيط هذا المنهج وتنفيذه وقياس أثره .

دواعي تطبيق معايير الجودة في المنهاج المدرسي:

هنالك عدة دواعي لتطوير المنهاج المدرسي في القرن الحادي والعشرين تطرق لها كل من عوض الله (٢٠١٠) وعطية (٢٠٠٨) وهي كما يلي:

- التطور التكنولوجي وظهور مجتمع المعرفة وإنتاج وصناعة المعرفة.
- مراعاة احتياجات سوق العمل، والتي تتطور فيها المهارة بسرعة كبيرة والتي تحتاج لمهارات معينة تتحقق بتطوير المنهاج الدراسي من خلال تبنيها لمعايير الجودة.
- العولمة وظهور مواصفات الإعتماد الأكاديمي التي يجب أن يصل إليها المتعلم وذلك لمواصلة التعليم في أي مكان في العالم.
- الاحتكاك الثقافي بين مختلف الدول الذي نتج عن العولمة.
- التطور المستمر في علم النفس و الصحة النفسية، الذي يدفع إلى التغيير الأهم في منهاج التعليم.

خصائص جودة المنهاج :

أشار محسن (٢٠٠٨) إلى أن خصائص جودة المنهج هي:

١- الشمولية: تتناول جميع جوانب المنهاج في بناءه وتصميمه و تطويره و تقويمه.

٢- الموضوعية: لابد من توفرها عند الحكم على مدى ما توافر من أهداف.

٣- المرونة: مراعاة كافة المستويات وكافة البيانات.

٤- المجتمعية: ترتقي مع احتياجات المجتمع وظروفه وقضاياه.

٥- الاستمرارية والتطوير: إمكانية تطبيقها و تعديلها.

٦- تحقيق مبدأ المشاركة في تصميم واتخاذ القرارات.

الدراسات السابقة والمرتبطة :

- الدراسات العربية:

- قام الوادي والزعبي (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى دراسة وتفحص إدارة الجودة الشاملة ومستلزماتها في تحقيق المزايا التنافسية وأثرها في تبني الجامعة إدارة الجودة الشاملة سلوكا ووصف منهجية إدارة الجودة الشاملة والمزايا التنافسية في الجامعات الأردنية لتوفير مسار واضح في مواجهة التحديات المستمرة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة ، و تم بناء استبانه محكمة وزعت على عينة البحث وعددها (١٢٠) عضو من أعضاء التدريس من جامعة مؤتة وجامعة الحسين بن طلال وجامعة آل البيت والجامعة الهاشمية وجامعة الزرقاء وجامعة اربد وجامعة جرش وجامعة الإسراء ، ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج وتوصيات أهمها : على الجامعات عينة الدراسة، استثمار مزايا التطبيق السليم لمستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق المزايا التنافسية من خلال تحقيق خدمات التعليم بالجودة المناسبة التأكيد على مشاركة كافة العاملين في تحقيق الجودة المطلوبة من خلال منحهم المشاركة الفعلية بالمناقشات الجارية حول الجودة والتطبيق الميداني لأفكارهم وآراءهم العلمية والعملية المبدعة، والتأكيد على التحسين والتطوير المستمر لكافة الأعمال في الجامعة وبشكل خاص المتعلقة بتحقيق الخدمة الممتازة.

- قام الزعبي (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي الأردني في ظل الأزمة الاقتصادية العالمية ومدى توافر مستلزمات التطبيق السليم والناجح ومن ثم التعرف على المخاطر التي تواجهها إدارة الجامعة نتيجة زيادة الخطر بأنواعه المختلفة، و قدتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة ، حيث تم توزيع الاستبانة على العينة المكونة من (١٠٠) شخص من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والوحدات وممن يمتلكون معلومات عن مهام الجامعة وإجراءات العلمية ويمارسون مهام ذات علاقة بالعمل الأكاديمي والإداري ، و جاءت نتائج الدراسة عدم إيلاء إدارة قطاع التعليم العالي الأردني في ظل الأزمة الاقتصادية العالمية الاهتمام الكافي لإدارة الجودة الشاملة ، و أن عدم التطبيق السليم لمستلزمات إدارة الجودة الشاملة أدت إلى عدم تحقق تقليل مخاطر

الخطر في قطاع التعليم العالي الأردني في ظل الأزمة الاقتصادية العالمية قيد الدراسة ولعل ذلك كان احد أسباب انخفاض الخدمات في الجامعة قيد الدراسة.

- قام عباينة (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب/مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وفيما إذا كانت تختلف درجة الأداء الجامعي تبعا لبعض المتغيرات .استخدم الباحث المنهج الوصفي للوصول إلى النتائج حيث تم توزيع استبانة على (٦٠) عضو هيئة تدريس وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن درجة توفر مؤشرات جودة الأداء الجامعي في كلية الآداب / مصراتة متوسطة ولا بد من بالاستمرار في تطبيق معايير الجودة والاعتماد التي بدأتها الكلية، وتوفير برامج تطوير مهني للعاملين وتزويد الكلية بالمستلزمات الضرورية.

- قام الحايك والنداف (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى مساهمة مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (١٦٤) طالبا وطالبة من كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية الأربعة. وقد استخدم المنهج الوصفي في الدراسة. حيث أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن مناهج كليات التربية الرياضية لا تسهم بدرجة كبيرة في اكتساب المهارات التدريسية اللازمة للطلبة المعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة، مما يعني أن هذه المناهج لا تحقق متطلبات الجودة الشاملة في بناء المدرس القادر على القيام بالمهام التدريسية الحديثة التي تتناسب والتطورات والتغيرات الحاصلة في العالم، كما توصلت الدراسة إلى أن القصور الواضح في المناهج مرده إلى أن هذه المناهج في الأساس غير قائمة على أسس ومعايير عالمية تحقق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. وعلى الرغم من اتفاق الطلبة على قصور المناهج في هذا المجال، إلا أن طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية قد سجلوا متوسطات أعلى مقارنة بما سجله طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الأخرى، مما يشير إلى أن مناهج كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية هي أكثر مساهمة في إكساب الطلبة

المعلمين مهارات التدريس الحديثة في ضوء معايير الجودة الشاملة من مناهج الكليات الأخرى.

- قام الحايك والكيلاني (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تقبل الطلبة المعلمين خريجي كلية التربية الرياضية لمهامهم التدريسية التي تطرحها مناهج التربية الرياضية في عصر الاكتشافات المتلاحقة والتطورات السريعة لتقنية الاتصالات والمعلومات، في ضوء متغيرات المستوى الأكاديمي والجنس، على عينة تكونت من (٢٠٥) طالبا وطالبة موزعين على السنوات الأربعة. وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنوات الأربعة في مدى تقبلهم للمهام الجديدة، وسجل طلبة السنة الأولى متوسطات أعلى من طلبة السنوات الثلاثة الأخرى يليهم طلبة السنة الثانية ثم الثالثة ثم الرابعة على التوالي، كما أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والطالبات الإناث ولصالح الطالبات الإناث.

- قام الحايك والصغير (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الرياضية في أدوارهم المستقبلية الجديدة كما تطرحها مناهج التربية الرياضية القائمة على أساس الاقتصاد المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الرياضية المسجلين في مساق مناهج التربية الرياضية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٤م وعددهم ٧١ طالبا وطالبة. وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن أن جميع الأدوار المستقبلية لمعلمي التربية الرياضية تعتبر مهمة من وجهة نظرهم، واحتلت الأدوار المتعلقة بمجال تنمية وتطوير الصفات الشخصية والقدرات المختلفة للمتعلمين المرتبة الأولى، يليها الأدوار المتعلقة بمجال تفعيل مشاركة الطلبة في الحصص والأنشطة المدرسية، ثم الأدوار المتعلقة بالتنوع باستخدام وسائل وأساليب التدريس الحديثة، واحتل الترتيب الأخير التخطيط المسبق للعملية التعليمية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق تعزى للجنس.

- قام الحايك (٢٠٠٦) بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية مناهج التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إعداد المتعلمين لتطبيق تحديات العصر على عينة مكونة من (514) طالبا وطالبة موزعين على جميع كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة والجامعة الهاشمية) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م. واستخدم اختبار (T test) وتحليل التباين الأحادي، لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود اتفاق بين أفراد عينة الدراسة على أن مناهج التربية الرياضية الجامعية في الأردن غير فعالة في إعداد الطلبة لتطبيق تحديات العصر المتمثلة بالثورات العلمية والتقنية والعولمة الثقافية والاقتصادية. كما بينت النتائج أن طلبة الجامعة الأردنية قد سجلوا متوسطات أعلى من طلبة الجامعات الأخرى، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية والجنس.

- الدراسات الأجنبية:

- قامت دايسث (Dysthe, 2007) بدراسة هدفت إلى مناقشة القضايا المتعلقة بالجودة في مؤسسات التعليم العالي النرويجية، وذلك عن طريق التعرف على التغيرات التي تحدث في عملية تقييم جودة التعليم العالي، وذلك عن طريق إجراء مسح لأربعة من مؤسسات التعليم العالي النرويجي ، وللحصول على البيانات اللازمة للدراسة الميدانية فقد تم إجراء استبيان الكتروني موجه إلى القيادة العليا في المؤسسات التعليمية المختارة، وتمثلت عينة البحث في (٢٠٠) من هؤلاء القادة، وكان معدل الاستجابة ٥٩% منها، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك بعض الخصائص المشتركة بين مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة ومنها أنها تقوم جميعها بإجراء التقييم في نهاية المسار، أي إنها لا تستفيد من مزايا التغذية المرتدة التي تنتج من التقييم المستمر لذلك لابد من ضرورة تشجيع عملية التجريب بدلاً من الاعتماد على تطبيق اللوائح المكتوبة مع ضرورة تبادل الخبرات بين التخصصات المختلفة ووضع معايير واضحة لتقييم جودة التعليم العالي.

- قام بروكيس وبيكات (Brookes & Becket, 2005) بدراسة هدفت إلى إجراء تقييم نقدي للأساليب والمداخل المستخدمة في تقييم جودة التعليم العالي داخل المملكة المتحدة وذلك من خلال دراسة حالة على إحدى الإدارات الجامعية وهى "إدارة الضيافة والترفيه، بجامعة أكسفورد" بانجلترا، حيث قامت الدراسة بإجراء مقارنة بين الأساليب المستخدمة داخل تلك الإدارة للحكم على جودتها، وبين عملية المراجعة الخارجية التي تتم داخل هذه الإدارة، وذلك على ثلاث مستويات: (مستوى الوحدة ، مستوى البرنامج مستوى الموضوع). وللحصول على بيانات الدراسة الميدانية فقد تم توزيع قوائم الاستقصاء على عينة عشوائية من طلاب الجامعة المذكورة تكونت من (٢٤٥) طالب بجانب ذلك فقد استندت الدراسة على نتائج تقارير عمليات مراجعة الحسابات التي أجريت داخل هذه الإدارة، والتي تمت في ضوء المعايير التي وضعتها وكالة ضمان الجودة البريطانية. ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أنه من خلال المقارنة التي أجريت بين المراجعة الداخلية وبين المراجعة الخارجية تبين أن المراجعة الداخلية غير ملائمة لأغراض تحسين نوعية التعليم العالي، وأن هناك إمكانية لتحسين الطريقة المتبعة في عملية التقييم، كما أنه لا يوجد توافق عالمي في الآراء فيما يتعلق بأفضل السبل لإدارة الجودة في التعليم العالي، وأن مفهوم الجودة في التعليم العالي مفهوم معقد، حيث يعتمد على وجهات نظر مختلفة نتيجة لاختلاف المستفيدين من التعليم العالي(العملاء)، وهناك حاجة ماسة إلى برامج فعالة لإدارة الجودة، ولابد من توافر الشفافية للأطراف المستفيدة كما يجب البحث عن أحد الأساليب العلمية الملائمة لقياس الأداء في التعليم العالي.

- قام نوجهراها (Nughraha, 2003) بدراسة هدفت إلى تحديد مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الأمريكي، ولقد تمت هذه الدراسة على عينة عشوائية من طلاب التعليم الجامعي الأمريكي بلغت (١٢٠) طالباً من عدد من الجامعات الأمريكية، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مستوى مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الأمريكي مرتفع بصفة عامة، ويمثل الطالب محور اهتمام الجامعة، وأن عضو هيئة التدريس بالجامعة هو المسئول في المقام الأول أمام الطلاب عن تطوير التعليم الجامعي، كما أن القيادة الجامعية منوط بها مسئولية التطبيق العملي

للجودة من حيث قدرتها على تذليل العقبات أمام التطبيق، مع قدرتها على متابعة التحسين المستمر للجودة ويرغب الطلاب في الجامعات الأمريكية في ضرورة البحث عن تقنيات جديدة مناسبة لتقييم الطالب الجامعي.

- قام وايت (White, 2000) بدراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على مدى التطور في استخدام تكنولوجيا المعرفة في التعليم العالي في المملكة المتحدة، خاصة في الآونة الأخيرة، وكذلك التعرف على مدى ارتباط ذلك بضمان جودة التعليم الجامعي والتعرف أيضاً على الطرق المتبعة لإحداث التقدم في إزالة الضغوط التي قد تلازم هذه التطورات، كما أوضحت هذه الدراسة الدور الذي تقوم به المنظمات المهنية والحكومية في دعم التطورات التكنولوجية مثل مجلس تمويل التعليم العالي في انجلترا(HEFCE)• والذي يعمل على دعم الجامعات ومساندتها في عملية التطوير وكذلك تشير إلى الدور المباشر الذي تلعبه الحكومة البريطانية في تصميم تقارير خاصة لتناقش بشكل قوي التغير في الاتجاهات المستقبلية للتعليم العالي، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أن التعليم العالي في انجلترا في حاجة للجودة نتيجة لزيادة حدة المنافسة داخل السوق التعليمية المتمثلة في قدرة الجامعات على جذب الطلاب والزيادة المضطردة في أعداد الطلاب بما لا يتناسب مع الإنفاق العام.

- قامت افانغليست (Evangelist, 1995) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر حركة الجودة في التعليم العام على تحسين المناهج وأساليب التعلم من خلال إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية . وقد أجرت الباحثة الدراسة على عينة تتكون من (٢٧) مدرسة أمريكية، حيث استخدمت المنهج التجريبي، وقد توصلت إلى أن درجات التطبيق لأسلوب إدارة الجودة الشاملة ليس بالقدر نفسه وذلك يعود تقبل درجة التغيير ومدى فهم أبعاد الجودة الشاملة، ومدى القدرة على تطبيق المعايير التي جاء بها "ديمنج " وكذلك مدى دعم الإدارة، ومدى إشراك الطلبة في تصميم البرامج وتدريبهم على التقييم الذاتي، ومدى توافر الموارد المالية اللازمة للتطبيق.

- قامت ديفز (Davis, 1994) بدراسة هدفت إلى معرفة آراء المعلمين الأمريكيين حول توافر الجودة بمدارسهم ، حيث استخدمت المنهج الوصفي، وقامت بتوزيع استبانة مسح خاصة بمدارس الجودة بولاية الينويز Illinois Quality school الأمريكية على (٣٨) معلماً ومعلمة وكان من أهم نتائجها أن خصائص مدارس الجودة تنطبق على مدارسهم، وأن مدارسهم يتوافر بها القيادة و الرؤية الجليلة والتوقعات الواضحة للإدارة والموظفين والطلبة وأولياء الأمور، كما أنها بحاجة لإعطاء مزيد من الوقت للتعليم والتعلم والمتابعة الدائمة لمحتوى التعليم، ودعم فكرة التعليم مدى الحياة وإيجاد التعاون والمشاركة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي .

التعليق على الدراسات السابقة والمرتبطة :

- تشابهت جميع الدراسات السابقة في نظرتها للجودة باعتبارها أحد الوسائل التي تحكم على مدى تطور التعليم و أحد أهم مقوماته.
- اختلفت بعض الدراسات عن بعضها في المعايير التي تعتمدها في الجودة وذلك لاختلاف الثقافات بين تلك المجتمعات وخاصة الأجنبية منها.
- تشابهت دراسة كل من (الوادي والزعبي، ٢٠١١) و(الزعبي، ٢٠١١) و(عباينة ٢٠١١) و(الحايك والنداف، ٢٠٠٨) و(الحايك والكيلاني، ٢٠٠٧) و(الحايك والصغير، ٢٠٠٦) و(الحايك، ٢٠٠٦) و(دايسث Dysthe, 2007) و(نوجهراها Nughraha, 2003) و (ديفز، Davis , 1994) في استخدامها المنهج الوصفي بطريقته المسحية في دراستها.
- اختلفت دراسة كل من (بروكيس وبيكات Brookes & Becket, 2005) و(افانغليست Evangelist 1995) عن بقية الدراسات في المنهج المستخدم حيث استخدمت الأولى منهج دراسة الحالة و الثانية استخدمت المنهج التجريبي .
- تشابهت دراسة كل من (الوادي والزعبي ٢٠١١) و(عباينة ٢٠١١) في العينة التي استخدمتها في دراستها وهي المدرسين واختلفت عنها دراسة كل من

(الزعبي ٢٠١١) و(دايسث Dysthe, 2007) حيث استخدموا عمداء الكليات والأقسام في المؤسسات التعليمية كعينة لدراستهم.

- تشابهت دراسة كل من (الحايك والنداف ٢٠٠٨) و(الحايك والكيلاني ٢٠٠٧) و(الحايك والصغير ٢٠٠٦) و(بروكيس وبيكات Brookes & Becket, 2005) و(نوجهراها Nughraha, 2003) في استخدامها الطلبة كعينة في دراستهم.
- اختلفت دراسة كل من (نوجهراها Nughraha, 2003) و(ديفز Davis , 1994) عن دراسة (الحايك ٢٠٠٦) و(بروكيس وبيكات Brookes & Becket, 2005) و(وايت White, 2000) و(افانغليست Evangelist 1995) حيث أن أول دراستين بينت أن درجة تطبيق الجودة من وجهة نظر عينتها مرتفعة ، بينما بقيت الدراسات جاءت وجهة نظر عينتها في تطبيق الجودة منخفضة.
- تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها الدراسة الأولى من نوعها – حسب علم الباحثة – التي طبقت على مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين.
- تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها جمعت بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في عينتها.
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في فهمها العميق لمشكلة الدراسة، كما وكانت تلك الدراسات هادياً لها في اختيار وسائل جمع البيانات و اختيار عينة الدراسة وتحديد المنهج المستخدم، هذا وقد ساعدت الدراسات السابقة الباحثة على انتقاء أفضل الأساليب للمعالجة الإحصائية للوصول إلى النتائج المرجوة.

تساؤلات الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها ؟

٢- ما مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، سنة الإلتحاق بالكلية والمعدل التراكمي؟

٣- ما مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات التدريس وعدد المقررات في الفصل الواحد ؟

محددات الدراسة:

- المحدد المكاني: أجريت هذه الدراسة في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين.
- المحدد الزماني: قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م.
- المحدد البشري: طلاب وطالبات بكالوريوس التربية الرياضية في جامعة البحرين والذين التحقوا بتخصص التربية الرياضية في السنوات من ٢٠٠٨ وحتى ٢٠١١ و بلغ عددهم (١٦٨)، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين وبلغ عددهم (١٦).

مصطلحات الدراسة:

قامت الباحثة بتناول مصطلحات الدراسة بما يتناسب مع أهدافها كما يلي:

- جودة المنهاج الدراسي:

توفر خصائص معينة في المنهاج الدراسي بحيث تنعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين حسب احتياجاتهم واحتياجات سوق العمل (عوض الله ٢٠١٠).

- معايير الجودة :

المستوى النموذجي المطلوب للأداء، أو هو الإطار المرجعي الذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذا المعيار (القيسي،٢٠١١).

- مناهج التربية الرياضية:

هي المعرفة المنظمة والتي تعكس مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تقدم ضمن برنامج بكالوريوس التربية الرياضية والمكون من (٦٠) مقرر دراسي والذي يدرس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين(تعريف إجرائي).

الفصل الثالث

(إجراءات الدراسة)

١- منهج الدراسة.

٢- مجتمع الدراسة.

٣- عينة الدراسة .

٤- أداه جمع البيانات.

٥- تصميم أداة الدراسة.

٦- صدق و ثبات المقياس.

٧- الإحصاء المستخدم.

الفصل الثالث

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة لتحقيق الأهداف المرجوة المنهج الوصفي أسلوب الدراسات المسحية باستخدام الاستبانة لملائمته مع طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات بكالوريوس التربية الرياضية في جامعة البحرين وعددهم (١٦٨) منهم (٨٣) ذكور و(٨٥) إناث، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين وعددهم (١٦) منهم (٨) ذكور و(٨) إناث للعام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) فرد وبنسبة كلية بلغت (٧٨%) منهم (١٣) عضو هيئة تدريس و(١١٩) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة الكلي وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية. ويوضح الجدول (١) خصائص عينة الدراسة من الطلبة والجدول (٢) خصائص عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة من الطلبة تبعا لمتغيرات الجنس وسنة الالتحاق بالكلية والمعدل التراكمي

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	58	48.7%
	أنثى	61	51.3%
سنة الالتحاق بالكلية	2008	18	15.1%
	2009	24	20.2%
	2010	10	8.4%
	2011	67	56.3%
المعدل التراكمي	ممتاز	13	10.9%
	جيد جداً	76	63.9%
	جيد	30	25.2%
المجموع		**119**	**100%**

يتضح من الجدول (١) أن نسبة الذكور في عينة الطلبة بلغت (٤٨,٧%) وبلغت نسبة الإناث (٥١,٣%)، وقد بلغت نسبة الطلبة الذين التحقوا بالقسم سنة ٢٠٠٨ بنسبة (١٥,١%)، و٢٠٠٩ بنسبة (٢٠,٢%)، و٢٠١٠ بنسبة (٨,٤%) و٢٠١١ بنسبة (٥٦,٣%) .أما بالنسبة للمعدل التراكمي فكانت نسبة (١٠,٩%) ممتاز ونسبة (٦٣,٩%) جيد جداً ونسبة (٢٥,٢%) جيد .

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات الجنس الرتبة الأكاديمية عدد سنوات التدريس وعدد المواد الدراسية

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	8	61.5%
	أنثى	5	38.5%
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	2	15.4%
	أستاذ مشارك	4	30.8%
	أستاذ مساعد	7	53.8%
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٥ سنوات	2	15.4%
	٦-٨ سنوات	0	0.0%
	٩-١٢ سنة	2	15.4%
	أكثر من ١٣ سنة	9	69.2%
عدد المواد الدراسية في الفصل الواحد	مادة أو مادتين	4	30.8%
	من ٣-٤ مواد	6	46.2%
	خمس مواد فأكثر	3	23.1%
المجموع		**13**	**100%**

يتضح من الجدول (٢) أن نسبة الذكور في عينة أعضاء هيئة التدريس بلغت (٦١,٥%) وبلغت نسبة الإناث (٣٨,٥%)، وقد بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس من هم برتبة أستاذ بنسبة (١٥,٥%)، و رتبة أستاذ مشارك بنسبة (٣٠,٨%) ، ورتبة أستاذ مساعد بنسبة (٥٣,٨%) وأما بالنسبة لسنوات الخبرة في التدريس فكانت نسبة (١٥,٤%) أقل من ٥ سنوات، ونسبة (٠,٠%) من ٦-٨ سنوات، ونسبة (١٥,٤%) من ٩ -١٢ سنة، ونسبة (٦٩,٢%) أكثر من ١٣ سنة. كما يتضح أن نسبة (٣٠,٨%) من أعضاء هيئة التدريس يدرسون مادة أو مادتين في الفصل الدراسي الواحد، ونسبة (٤٦,٢%) يدرسون ٣ إلى ٤ مواد في الفصل الواحد، ونسبة (٢٣,١%) يدرسون ٥ مواد أو أكثر.

أداة جمع البيانات:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- تحديد الموضوع العام للبحث وهو مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها.
- تقسيم الموضوع العام إلى عدد من المحاور الفرعية وهي الأهداف التعليمية للمناهج محتوى المناهج، الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة، وسائل ووسائط التعلم مخرجات التعلم وأساليب التقويم التي تشكل في مجموعها العام الأسئلة التي يتألف منها الاستبيان عند التطبيق.
- قامت الباحثة بكتابة الأسئلة المرتبطة بكل محور والتأكد من تغطيتها لكافة الموضوعات الفرعية والعامة ثم عرضتها على مجموعة من الخبراء والمحكمين لتقويم أسئلة الإستبانة للأخذ بملاحظاتهم.
- طباعة الأسئلة بشكلها النهائي في نموذج خاص ثم توزيعها على عينة الدراسة.
- تم توزيع (١٤٨) استبانة على عينة الطلبة، وتم استرجاع (١٢٣) استبانة، وكانت (٤) من الاستبانات باطلة لعدم إتمام الإجابة على جميع الأسئلة ، حيث أصبح العدد الكلي لإستبانات عينة الطلبة (١١٩) استبانة. أما بالنسبة لعينة أعضاء هيئة التدريس فقد تم توزيع (١٦) استبانة وتم استلام (١٣) استبانة وهو العدد الكلي لاستبانات عينة أعضاء هيئة التدريس.
- بعد جمع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة، تم إدخال المعلومات إلى الحاسب للبدء بتحليل البيانات الموجودة وتصنيفها وتفسير نتائجها للخروج بتوصيات مناسبة تتعلق بمشكلة الدراسة.

تصميم أداة الدراسة:

قامت الباحثة ببناء وتصميم الاستبانة التي تضم معايير جودة المناهج في جامعة البحرين بعد الرجوع إلى المراجع والدراسات السابقة مثل دراسة كل من الزعبي (٢٠١١)، وعباينة (٢٠١١) الحايك والنداف (٢٠٠٨)، والحايك والكيلاني (٢٠٠٧)، والحايك والصغير (٢٠٠٦) كما تم الرجوع إلى مؤشرات جودة المناهج التي وضعتها هيئة ضمان جودة التعليم العالي في مملكة البحرين والاستعانة كذلك بمكتب ضمان الجودة بكلية التربية الرياضية ، وتم

عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من الخبراء والمختصين في مجالي المناهج والجودة ومن لهم خبرة ميدانية في عملية التدريس وبلغ عددهم (١٥) خبير من الأساتذة الأكاديميين المختصين في مجال المناهج و الجودة داخل مملكة البحرين وخارجها (ملحق (١) قائمة أسماء الخبراء).

وقد راعت الباحثة في اختيار الخبراء الشروط التالية :

١- أن لا تقل درجة الخبير الأكاديمي عن درجة أستاذ مساعد من حملة درجة الدكتوراه.
٢- أن يكون الخبير الأكاديمي من المختصين في مجال المناهج أو الجودة أو من لهم خبرة ميدانية في عملية التدريس لا تقل عن ١٠ سنوات.

وبعد الإطلاع على ملاحظات واقتراحات الخبراء، تم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها حيث تم حذف ودمج وإضافة وتعديل لبعض العبارات، وقد بلغ عدد العبارات في الشكل النهائي للاستبانة (٤٥) عبارة موزعة على ستة محاور هي:

أولاً : الأهداف التعليمية للمناهج: وتكون من (٨) عبارات.

ثانياً : محتوى المناهج: وتكون من (١٠) عبارات.

ثالثاً : الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة: وتكون من (٧) عبارات.

رابعاً: وسائل ووسائط التعلم: وتكون من (٦) عبارات.

خامساً: مخرجات التعلم: وتكون من (٧) عبارات.

سادساً: أساليب التقويم: وتكون من (٧) عبارات.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي مقياساً للاستجابة يتراوح ما بين (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة موافق بدرجة قليلة جداً)، بحيث يعطى التقدير (موافق بدرجة كبيرة جداً) ٥ درجات والتقدير (موافق بدرجة كبيرة) ٤ درجات، والتقدير (موافق بدرجة متوسطة) ٣ درجات والتقدير (موافق بدرجة قليلة) درجتين والتقدير (موافق بدرجة قليلة جداً) درجة واحدة.

ولتفسير نتائج الدراسة كما وردت من العينة فقد استخدمت الباحثة مقياس سيكارن (Sekarn,2000) وهو كالتالي:

- (١ – ٢,٣٣) ضعيف.
- (٢,٣٤– ٣,٦٦) درجة قليلة.
- (٣,٦٧ – فما فوق) عالي.

صدق وثبات المقياس:

هنالك العديد من أنواع الصدق والثبات يمكن تطبيقها على أداة الدراسة، لكن الباحثة في الدراسة الحالية استخدمت أنواع الصدق والثبات التالية:

أولا: صدق المضمون:

وهو مدى تمثيل بنود الاختبار تمثيلاً جيداً للمجال المراد قياسه (الذنيبات، ٢٠٠١).

وقد قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولى على (١٥) محكما من الخبراء والمختصين في مجالي المناهج والجودة ومن لهم خبرة ميدانية في عملية التدريس في مملكة البحرين والأردن (ملحق ١)، وطلبت منهم الباحثة إبداء رأيهم في الأمور التالية:

- التأكد من مدى ارتباط العبارات بالمقياس وبالمحور الذي تنتمي إليه.
- التأكد من صحة الصياغة اللغوية للعبارات.
- حذف العبارات غير المناسبة.
- إضافة أية عبارة مناسبة.

وبعد الأخذ برأي الخبراء والمحكمين على حذف عبارة واحدة، ودمج عبارتين، وتعديل صياغة (١٤) عبارة، وإضافة (٣) عبارات، استقر بناء الاستبانة في شكلها النهائي على (٤٥) عبارة موزعة على ستة محاور

ثانياً: صدق البناء:

وهي الدرجة التي تعبر عن مدى قدرة الاختبار على قياس خاصية أو سمة صمم هذا الاختبار أساساً لقياسها (عوابدي، ٢٠٠٢).

للتحقق من صدق البناء للمقياس عمدت الباحثة إلى اختيار عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (٢٦) طالبا وعضو هيئة تدريس منهم (٢٠) طالبا و(٦) أعضاء هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة الأصلية، ومن ثم تطبيق المقياس عليهم، ثم إدخال البيانات

إلى الحاسب الآلي على برنامج (SPSS) ، لحساب العلاقة بين كل عبارة ومحورها والمقياس ككل كما هو موضح في الجدول (٣).

١. صدق البناء لعبارات المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج

جدول (٣) مؤشرات صدق البناء لعبارات المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج

الرقم	العبارة	الارتباط مع المحور	الارتباط مع المقياس
1	يتضمن توصيف المقرر أهدافاً تعليمية واضحة	.591(**)	.743(**)
2	تتسم الأهداف التعليمية بالواقعية وقابلة للتحقيق	.557(**)	.771(**)
3	تلائم الأهداف التعليمية طبيعة المتعلمين	.704(**)	.652(**)
4	تلائم الأهداف التعليمية طبيعة المجتمع وخصائصه	.595(**)	.773(**)
5	تحقق النمو الشامل للمتعلم (بدني، مهاري، معرفي اجتماعي، نفسي)	.696(**)	.648(**)
6	تواكب الأهداف التعليمية تطورات العصر	.481(*)	.699(**)
7	الأهداف التعليمية للمنهج يمكن قياسها	.591(**)	.743(**)
8	تتناسب الأهداف التعليمية مع مخرجات التعلم	.557(**)	.771(**)

* الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.05).

** الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.01).

يتبين من الجدول (٣) أن مؤشرات صدق البناء للعبارات المحور الأول مع المحور نفسه ومع المقياس الكلي كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى أن المقياس (المحور الأول) يقيس ما وضع من أجله.

٢. صدق البناء لعبارات المحور الثاني: محتوى المناهج

جدول (٤) مؤشرات صدق البناء لعبارات المحور الثاني: محتوى المناهج

الرقم	العبارة	الارتباط مع المحور	الارتباط مع المقياس
1	يتسم محتوى المنهج الدراسي بالوضوح	.597(**)	.586(**)
2	يتناسب المحتوى مع الأهداف التعليمية	.696(**)	.690(**)
3	يشار في المحتوى إلى المراجع العلمية الحديثة ونتائج لبحوث منشورة	.630(**)	.593(**)

الرقم	العبارة	الارتباط مع المحور	الارتباط مع المقياس
4	يتناسب محتوى المنهج ومستوى طلبة السنة الدراسية	.696(**)	.774(**)
5	يوازن المحتوى بين المعارف النظرية والمهارات العلمية	0.319	.506(**)
6	يسهم المحتوى في زيادة دافعية الطالب نحو الإبداع	.639(**)	.727(**)
7	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة	.625(**)	.822(**)
8	يركز محتوى المنهج على التفكير الناقد	.444(*)	.579(**)
9	يواكب محتوى المنهج المعارف الحديثة والتطورات العلمية	.600(**)	.660(**)
10	يسهم المحتوى في تشجيع الطالب على استخدام تقنيات التعلم الحديثة	.617(**)	.598(**)

* الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.05).

** الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.01).

يتبين من الجدول (٤) أن مؤشرات صدق البناء للعبارات المحور الثاني مع المحور نفسه ومع المقياس الكلي كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، باستثناء ارتباط العبارة رقم (٥) مع المحور، لكن نتيجة ارتفاع قيمة الارتباط، ودلالة ارتباط العبارة مع المقياس لم يتم حذفها، مما يشير إلى أن المقياس (المحور الثاني) يقيس ما وضع من أجله.

٣. صدق البناء لعبارات المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة

جدول (٥) مؤشرات صدق البناء لعبارات المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة

الرقم	العبارة	الارتباط مع المحور	الارتباط مع المقياس
1	تتميز أنشطة المنهج بالتنوع	.694(**)	.762(**)
2	يشجع المنهج على استخدام استراتيجيات تعليم متنوعة	.735(**)	.780(**)
3	يوازن المنهج بين الأنشطة النظرية و التطبيقية	.778(**)	.867(**)
4	تساهم الأنشطة في تحقيق أهداف المنهج	.611(**)	.685(**)
5	تتمحور استراتيجيات التعليم المستخدمة حول المتعلم	.705(**)	.834(**)
6	تلائم استراتيجيات التعليم مستوى وقدرات المتعلم	.635(**)	.642(**)
7	تساعد الأنشطة على تحقيق التنمية الشاملة للمتعلم (بدنية، مهارية، معرفية، اجتماعية، نفسية)	.694(**)	.762(**)

* الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.05).

** الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.01).

يتبين من الجدول (٥) أن مؤشرات صدق البناء لعبارات المحور الثالث مع المحور نفسه ومع المقياس الكلي كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى أن المقياس (المحور الثالث) يقيس ما وضع من أجله.

٤. صدق البناء لعبارات المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم

جدول (٦) مؤشرات صدق البناء لعبارات المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم

الرقم	العبارة	الارتباط مع المحور	الارتباط مع المقياس
1	يستخدم لتدريس المنهج وسائل تعليمية متنوعة	.706(**)	.720(**)
2	الوسائل التعليمية المستخدمة بحالة جيدة و صالحة للاستخدام	.685(**)	.816(**)
3	تساعد الوسائل التعليمية على تحقيق أهداف المنهج	.702(**)	.833(**)
4	تلائم الوسائل التعليمية المستخدمة لمستوى المتعلمين	.786(**)	.833(**)
5	تستخدم التقنيات الحديثة في تدريس محتوى المنهج	.641(**)	.803(**)
6	تساعد الوسائل التعليمية على اختصار الوقت المخصص لإتقان المهارات والمعارف والاتجاهات.	.817(**)	.805(**)

* الارتباط دال إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$).

** الارتباط دال إحصائيا عند ($\alpha = 0.01$).

يتبين من الجدول (٦) أن مؤشرات صدق البناء لعبارات المحور الرابع مع المحور نفسه ومع المقياس الكلي كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى أن المقياس (المحور الرابع) يقيس ما وضع من أجله.

٥. صدق البناء لعبارات المحور الخامس: مخرجات التعلم

جدول (٧) مؤشرات صدق البناء لعبارات المحور الخامس: مخرجات التعلم

الرقم	العبارة	الارتباط مع المحور	الارتباط مع المقياس
1	يتضمن توصيف المنهج مخرجات تعلم واضحة	.699(**)	.760(**)
2	يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التواصل الكتابي واللغوي	.489(*)	.634(**)
3	يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التفكير	.641(**)	.704(**)
4	يكسب المنهج الدراسي مهارات استخدام تقنية المعلومات بكفاءة	.817(**)	.864(**)

الرقم	العبارة	الارتباط مع المحور	الارتباط مع المقياس
5	يساعد المنهج الدراسي على اكتساب المهارات المهنية المستقبلية	.829(**)	.816(**)
6	يساعد المنهج على إلمام المتعلم بمهارات البحث العلمي	.736(**)	.773(**)
7	يتضمن المنهج مفردات تدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية	.714(**)	.797(**)

* الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.05).

** الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.01).

يتبين من الجدول (٧) أن مؤشرات صدق البناء لعبارات المحور الخامس مع المحور نفسه ومع المقياس الكلي كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≤0.05)، مما يشير إلى أن المقياس (المحور الخامس) يقيس ما وضع من أجله.

٦. صدق البناء لعبارات المحور السادس: أساليب التقويم

جدول (٨) مؤشرات صدق البناء لعبارات المحور السادس: أساليب التقويم

الرقم	العبارة	الارتباط مع المحور	الارتباط مع المقياس
1	تستخدم أساليب متنوعة لتقويم الطلبة	.708(**)	.698(**)
2	يتناسب تقويم الطلبة مع مخرجات التعلم	.783(**)	.854(**)
3	وجود معايير واضحة لتصحيح الامتحانات	.776(**)	.891(**)
4	يركز التقويم على أداء المتعلم الحقيقي	.737(**)	.907(**)
5	يشمل التقويم جميع جوانب التعلم (بدنية، مهارية، معرفية، اجتماعية، نفسية)	.771(**)	.891(**)
6	يتسم التقويم بالموضوعية	.687(**)	.834(**)
7	يتصف التقويم بالاستمرارية	.702(**)	.863(**)

* الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.05).

** الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.01).

يتبين من الجدول (٨) أن مؤشرات صدق البناء للعبارات المحور السادس مع المحور نفسه ومع المقياس الكلي كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≤0.05)، مما يشير إلى أن المقياس (المحور السادس) يقيس ما وضع من أجله.

٧. صدق البناء لمحاور المقياس

جدول (٩) مؤشرات صدق البناء لمحاور المقياس

الرقم	المحور	الارتباط مع المقياس
1	المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	.838(**)
2	المحور الثاني: محتوى المناهج	.898(**)
3	المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة	.913(**)
4	المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	.901(**)
5	المحور الخامس: مخرجات التعلم	.926(**)
6	المحور السادس: أساليب التقويم	.866(**)

* الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.05).

** الارتباط دال إحصائيا عند (α =0.01).

يتبين من الجدول (٩) أن مؤشرات صدق البناء للمحاور تراوحت ما بين((838.− 926.) مع المقياس الكلي، وقد كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى أن المقياس ككل يقيس ما وضع من أجله.

ثالثاً: ثبات الاتساق الداخلي للمقياس:

مدى ارتباط الوحدات أوالبنود مع بعضها البعض داخل الاستبيان وكذلك ارتباط كل فقرة أومحور مع الاستبيان ككل. وهو ما يسمى عادة بمعامل ألفا الذي اقترحه كرونباخ(١٩٥١) (غرايبة، ٢٠١١).

وقد قامت الباحثة بحساب مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معادلة كرونباخ− ألفا، كما هو موضح في جدول (١٠) :

جدول (١٠) مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة

الرقم	المحور	قيمة ثبات الاتساق الداخلي
١	المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	0.80
٢	المحور الثاني: محتوى المناهج	0.85
٣	المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة	0.85

٤	المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	0.89
٥	المحور الخامس: مخرجات التعلم	0.88
٦	المحور السادس: أساليب التقويم	0.94
	المقياس ككل	0.96

يتبين من الجدول (١٠) أن مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بلغت قيمتها للمقياس ككل (0.96)، وللمحور الأول (0.80)، وللمحور الثاني (0.85)، وللمحور الثالث (0.85) وللمحور الرابع (0.89)، وللمحور الخامس (0.88)، وللمحور السادس (0.94)، وهي قيم مقبولة كما أشار أوسبورن (Osborne, 2003)، حيث بين أن قيمة الثبات المطلوبة هي (٠.٧٠) فأكثر.

رابعاً: ثبات الاستقرار للمقياس:

وهو الاستقرار وعدم حدوث تغير للمقياس مع تكرار تطبيق الاستبانة في نفس الظروف حيث يتم الحصول على نتائج لها صفة الاستقرار(ذنيبات،٢٠٠١).

قامت الباحثة بحساب مؤشرات ثبات الاستقرار للمقياس من خلال تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوع على العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٦) مفردة، ثم حساب قيم ارتباط بيرسون بين التطبيقين، كما هو موضح في جدول (١١).

جدول (١١) مؤشرات ثبات الاستقرار لمقياس الدراسة

الرقم	**المحور**	**قيمة الارتباط**
١	المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	.934(**)
٢	المحور الثاني: محتوى المناهج	.918(**)
الرقم	**المحور**	**قيمة ثبات الاتساق الداخلي**
٣	المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة	.893(**)
٤	المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	.917(**)
٥	المحور الخامس: مخرجات التعلم	.881(**)

٦	المحور السادس: أساليب التقويم	.899(**)
	المقياس ككل	.941(**)

يتبين من الجدول (١١) أن مؤشرات ثبات الاستقرار للمقياس بلغت قيمتها للمقيـــاس ككل (.941) وللمحور الأول (.934)، وللمحور الثاني (.918)، وللمحـــور الثالـــث (.893)، وللمحور الرابع (.917)، وللمحور السادس (.881)، وللمحور السادس (.899)، وهي قـــيم مقبولة ودالة إحصائيا.

الإحصاء المستخدم:

بعد توزيع الاستبانة على العينة المستهدفة ثم جمعها تم تحليل نتائج الاستبانة من خلال الاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث اشتملت الاستبانة على ستة محاور كل محور مكون من عدة عبارات فرعية مكملة لبعضها البعض بحيث تعكس إجمالياً ما يعبر عنه المحور وهي ما يتم استطلاع آراء المستجيبين حولها بحيث يعكس رأيه درجة موافقته أو رضاه على ما تحتويه العبارة وتم اعتبار عبارات الاستبانة متغيرات كمية تمثل استجاباتها أوزاناً أو قيم عددية من أجل إدخالها في البرنامج المعتمد وتحليلها بغرض معرفة آراء المستجيبين بما يتعلق مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة. ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة ما يلي :

- معاملات ارتباط بيرسون ومعادلة كرونباخ ألفا لتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للإجابة عن السؤالين الثاني والخامس.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للإجابة عن أسئلة الدراسة الثالث والرابع والسادس والسابع والثامن.

الفصل الرابع

(عرض النتائج ومناقشتها)

١- عرض النتائج .

٢- مناقشة النتائج.

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة و أعضاء هيئة التدريس فيها، كما هدف إلى التعرف على مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، وسنة الالتحاق بالكلية، والمعدل التراكمي، ومدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات التدريس، وعدد المقررات التدريسية في الفصل الواحد. وفيما يلي عرض للنتائج وفقاً لتسلسل تساؤلات هذه الدراسة:

عرض نتائج السؤال الأول الذي ينص على: مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المحاور الرئيسية والدرجة الكلية، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على عبارات كل محور كما هي موضحة في الجداول (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨):

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على المحاور الرئيسية لجودة المناهج الدراسية

الرقم	المحور	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	3.567	0.596	4.298	0.693	3.639	0.642
2	المحور الثاني: محتوى المناهج	3.400	0.616	4.292	0.663	3.488	0.673
3	المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة	3.579	0.691	4.121	0.677	3.632	0.706
4	المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	3.724	0.679	4.026	0.739	3.754	0.688
5	المحور الخامس: مخرجات التعلم	3.553	0.633	3.912	0.716	3.589	0.647
6	المحور السادس: أساليب التقويم	3.459	0.795	4.275	0.635	3.539	0.816
	المقياس ككل	**3.534**	**0.550**	**4.169**	**0.613**	**3.596**	**0.586**

يتضح من البيانات المعروضة في جدول (١٢) أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث من طلبة وأعضاء هيئة تدريس بقسم التربية الرياضية بجامعة البحرين على مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة كما تقيسها أداة الدراسة قد بلغ (3.596) وانحراف معياري (0.586)، وأن استجابات عينة البحث من طلبة وأعضاء هيئة تدريس بلغت متوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية (3.534) (0.550) ، (4.169) (0.613) على التوالي.

كما ويتضح أيضاً من البيانات المعروضة في جدول (١٢) أن أعلى محور تواكب به مناهج التربية الرياضية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة كما تقيسها أداة الدراسة هو محور وسائل ووسائط التعلم" بمتوسط حسابي (3.724) وانحراف معياري (0.679)، وقد حصل محور "محتوى المناهج" على المرتبة الأخيرة في معايير جودة مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.400) وانحراف معياري (0.616)، أما أعلى محور تواكب به مناهج التربية الرياضية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما تقيسها أداة الدراسة هو محور "الأهداف التعليمية للمناهج" بمتوسط حسابي (4.298) وانحراف معياري (0.693) وقد حصل محور "مخرجات التعلم" على المرتبة الأخيرة في معايير جودة مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما تقيسها أداة الدراسة حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.912)، وانحرافه المعياري (0.716).

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور الأهداف التعليمية للمناهج

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	تحقق النمو الشامل للمتعلم (بدني، مهاري، معرفي اجتماعي، نفسي)	3.798	0.988	4.462	0.776	3.864	0.987
1	يتضمن توصيف المقرر أهدافا ً تعليمية واضحة	3.706	0.705	4.385	0.650	3.773	0.727
8	تتناسب الأهداف التعليمية مع مخرجات التعلم	3.546	0.851	4.385	0.768	3.629	0.877
2	تتسم الأهداف التعليمية بالواقعية وقابلة للتحقيق	3.529	0.790	4.385	0.768	3.614	0.826
7	الأهداف التعليمية للمنهج يمكن قياسها	3.588	0.952	4.308	0.751	3.659	0.956

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	تواكب الأهداف التعليمية تطورات العصر	3.387	1.018	4.231	1.092	3.470	1.052
4	تلائم الأهداف التعليمية طبيعة المجتمع وخصائصه	3.538	0.937	4.154	0.801	3.598	0.940
3	تلائم الأهداف التعليمية طبيعة المتعلمين	3.445	0.954	4.077	0.862	3.508	0.961

يتبين من الجدول (١٣) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال الأهداف التعليمية للمناهج من وجهة نظر الطلبة هي العبارة "تحقق النمو الشامل للمتعلم (بدني، مهاري، معرفي اجتماعي، نفسي)" بمتوسط حسابي (3.798) وانحراف معياري (0.988)، وهي نفسها العبارة التي حققت المرتبة الأولى التي تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال الأهداف التعليمية للمناهج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (4.462) وانحراف معياري (0.776) أما أقل عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال الأهداف التعليمية من وجهة نظر الطلبة كما تقسيها أداة الدراسة هي العبارة " تواكب الأهداف التعليمية تطورات العصر" بمتوسط حسابي (3.387) وانحراف معياري (1.018)، وقد حققت العبارة " تلائم الأهداف التعليمية طبيعة المتعلمين" أقل متوسط حسابي وانحراف معياري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.077) وانحرافها المعياري (0.862).

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور محتوى المناهج

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتسم محتوى المنهج الدراسي بالوضوح	3.622	0.948	4.462	0.519	3.705	0.947
2	يتناسب المحتوى مع الأهداف التعليمية	3.723	0.747	4.462	0.660	3.795	0.769
3	يشار في المحتوى إلى المراجع العلمية الحديثة ونتائج لبحوث	3.328	0.992	4.385	0.870	3.432	1.028

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	منشورة						
4	يتناسب محتوى المنهج ومستوى طلبة السنة الدراسية	3.420	0.934	4.538	0.776	3.511	0.976
5	يوازن المحتوى بين المعارف النظرية والمهارات العلمية	3.437	0.971	4.385	0.768	3.530	0.992
6	يسهم المحتوى في زيادة دافعية الطالب نحو الإبداع	3.378	1.000	4.077	1.038	3.447	1.021
7	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة	3.067	1.118	4.308	0.947	3.189	1.160
8	يركز محتوى المنهج على التفكير الناقد	3.151	1.110	3.928	0.992	3.235	1.111
9	يواكب محتوى المنهج المعارف الحديثة والتطورات العلمية	3.395	0.985	4.308	0.751	3.485	1.000
10	يسهم المحتوى في تشجيع الطالب على استخدام تقنيات التعلم الحديثة	3.479	1.096	4.000	0.913	3.560	1.087

يتبين من الجدول (١٤) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال محتوى المناهج من وجهة نظر الطلبة هي العبارة "يتناسب المحتوى مع الأهداف التعليمية" بمتوسط حسابي (3.723) وانحراف معياري (0.747) ، بينما حققت العبارة "يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة" الدرجة الأقل حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.067) انحرافها المعياري (1.118). كما يتبين من الجدول (١٤) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال محتوى المناهج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما تقيسها أداة الدراسة هي العبارة "يتناسب محتوى المنهج ومستوى طلبة السنة الدراسية" بمتوسط حسابي (4.538) بانحراف معياري (0.776)، أما أقل متوسط حسابي وانحراف معياريي فقد حققته العبارة "يركز محتوى المنهج على التفكير الناقد" بمتوسط حسابي (3.928) بانحراف معياري (0.992).

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	تساهم الأنشطة في تحقيق أهداف المنهج	3.613	0.975	4.308	0.855	3.682	0.983

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	تتمحور استراتيجيات التعليم المستخدمة حول المتعلم	3.613	0.874	4.231	0.832	3.674	0.887
7	تساعد الأنشطة على تحقيق التنمية الشاملة للمتعلم (بدنية، مهارية معرفية، اجتماعية، نفسية)	3.702	1.113	4.154	0.689	3.758	1.085
6	تلائم استراتيجيات التعليم مستوى وقدرات المتعلم	3.429	0.988	4.102	0.801	3.417	1.041
1	تتميز أنشطة المنهج بالتنوع	3.714	0.903	4.077	0.862	3.750	0.903
2	يشجع المنهج على استخدام استراتيجيات تعليم متنوعة	3.630	1.049	3.923	0.862	3.667	1.024
3	يوازن المنهج بين الأنشطة النظرية و التطبيقية	3.336	1.036	4.000	0.707	3.477	0.984

يتبين من الجدول (١٥) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال الأنشطة واستراتيجيات التعليم من وجهة نظر الطلبة هي العبارة "تتميز أنشطة المنهج بالتنوع" بمتوسط حسابي (3.714) بانحراف معياري (0.903) أما أقل متوسط حسابي وانحراف معياري فقد حققته العبارة "يوازن المنهج بين الأنشطة النظرية والتطبيقية" بمتوسط حسابي (3.336) بانحراف معياري (1.036). كما يتبين من الجدول (١٥) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال الأنشطة واستراتيجيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما تقيسها أداة الدراسة هي العبارة "تساهم الأنشطة في تحقيق أهداف المنهج" بمتوسط حسابي (4.308) بانحراف معياري (0.855) ، أما العبارة "يشجع المنهج على استخدام استراتيجيات تعليم متنوعة" فقد حققت أقل متوسط حسابي وانحراف معياري، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.923) وانحرافها المعياري (0.862).

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور وسائل ووسائط التعلم

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	تساعد الوسائل التعليمية على اختصار الوقت المخصص لإتقان المهارات والمعارف والاتجاهات.	3.857	0.886	4.036	0.954	3.879	0.891
4	تلائم الوسائل التعليمية المستخدمة	3.748	0.985	3.983	0.817	3.773	0.970

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	لمستوى المتعلمين						
5	تستخدم التقنيات الحديثة في تدريس محتوى المنهج	3.734	0.976	4.077	0.954	3.750	0.976
3	تساعد الوسائل التعليمية على تحقيق أهداف المنهج	3.714	1.059	4.000	0.817	3.742	1.038
2	الوسائل التعليمية المستخدمة بحالة جيدة و صالحة للاستخدام	3.664	1.002	3.692	0.947	3.667	0.994
1	يستخدم لتدريس المنهج وسائل تعليمية متنوعة	3.647	0.926	4.308	0.751	3.712	0.929

يتبين من الجدول (١٦) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال وسائل ووسائط التعلم من وجهة نظر الطلبة هي العبارة "تساعد الوسائل التعليمية على اختصار الوقت المخصص لإتقان المهارات والمعارف والاتجاهات" بمتوسط حسابي (3.857) بانحراف معياري (0.886)، أما العبارة التي حققت أقل متوسط حسابي وانحراف معياري فكانت العبارة " يستخدم لتدريس المنهج وسائل تعليمية متنوعة "، حيث حققت متوسط حسابي (3.647) وانحراف معياري (0.926)،وهي العبارة نفسها التي حققت المرتبة الأولى في المحور نفسه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (4.308) وانحراف معياري (0.751)، بينما جاءت العبارة "الوسائل التعليمية المستخدمة بحالة جيدة وصالحة للاستخدام" في المرتبة الأقل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة، حيث حققت متوسط حسابي (3.692) وانحراف معياري (0.947).

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور مخرجات التعلم

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	يساعد المنهج الدراسي على اكتساب المهارات المهنية المستقبلية	3.591	0.993	4.231	0.725	3.667	0.986
1	يتضمن توصيف المنهج مخرجات تعلم واضحة	3.605	0.794	4.154	0.689	3.659	0.799
3	يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التفكير	3.613	0.894	3.923	0.954	3.644	0.901

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التواصل الكتابي واللغوي	3.580	0.878	3.846	0.987	3.606	0.889
6	يساعد المنهج على إلمام المتعلم بمهارات البحث العلمي	3.496	1.016	3.846	0.899	3.530	1.007
4	يكسب المنهج الدراسي مهارات استخدام تقنية المعلومات بكفاءة	3.513	0.964	3.769	1.092	3.538	0.976
7	يتضمن المنهج مفردات تدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية	3.462	1.015	3.615	0.870	3.477	1.000

يتبين من الجدول (١٧) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال مخرجات التعلم من وجهة نظر الطلبة هي العبارة "يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التفكير " بمتوسط حسابي (3.613) بانحراف معياري (0.894) أما العبارة "يتضمن المنهج مفردات تدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية" فقد حققت أقل متوسط حسابي وانحراف معياري من وجهة نظر الطلبة وكذلك أعضاء هيئة التدريس فيما يخص تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال مخرجات التعلم، حيث كان متوسطها الحسابي وانحرافها المعياري (3.462)، (1.015) (3.615)، (0.870) على الترتيب. أما أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما تقيسها أداة الدراسة وكما هي موضحة في الجدول (١٧) هي العبارة " يساعد المنهج الدراسي على اكتساب المهارات المهنية المستقبلية " بمتوسط حسابي (4.231) وانحراف معياري (0.725).

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس على محور أساليب التقويم

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	يشمل التقويم جميع جوانب التعلم (بدنية، مهارية، معرفية، اجتماعية ونفسية)	3.647	1.038	4.308	0.751	3.712	1.030
6	يتسم التقويم بالموضوعية	3.513	1.049	4.366	0.768	3.598	1.055
1	تستخدم أساليب متنوعة لتقويم الطلبة	3.479	0.973	4.154	0.899	3.545	0.984
7	يتصف التقويم بالاستمرارية	3.471	1.056	4.150	0.801	3.538	1.051
2	يتناسب تقويم الطلبة مع مخرجات	3.445	1.014	4.345	0.751	3.530	1.022

الرقم	العبارة	نتائج الطلبة		نتائج هيئة التدريس		نتائج العينة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التعلم						
3	وجود معايير واضحة لتصحيح الامتحانات	3.370	1.119	4.231	0.832	3.455	1.121
4	يركز التقويم على أداء المتعلم الحقيقي	3.286	1.136	4.385	0.650	3.394	1.144

يتبين من الجدول (١٨) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال أساليب التقويم من وجهة نظر الطلبة كما تقيسها أداة الدراسة هي العبارة "يشمل التقويم جميع جوانب التعلم (بدنية، مهارية، معرفية، اجتماعية، نفسية)" بمتوسط حسابي (3.647) بانحراف معياري (1.038) ، بينما جاءت العبارة "يركز التقويم على أداء المتعلم الحقيقي" في المرتبة الأقل بمتوسط حسابي (3.286) وانحراف معياري (1.136) ، وهي العبارة نفسها التي حصلت على أعلى مرتبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (4.385) بانحراف معياري (0.650). كما ويتضح من الجدول (١٨) أن أقل عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في مجال أساليب التقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما تقيسها أداة الدراسة هي العبارة "يتصف التقويم بالاستمرارية " بمتوسط حسابي (4.150) بانحراف معياري (0.801).

عرض نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، سنة الإلتحاق بالكلية والمعدل التراكمي.

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال استخدام اختبار ت للفروق بين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار ف للفروق بين المتوسطات الحسابية وهو ما توضحه الجداول (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣):

جدول (١٩) دلالة الفروق في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	ذكر	3.567	0.537	-0.007	117	0.994
	أنثى	3.568	0.651			
المحور الثاني: محتوى المناهج	ذكر	3.436	0.612	0.623	117	0.534
	أنثى	3.366	0.623			
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	ذكر	3.591	0.699	0.192	117	0.848
	أنثى	3.567	0.690			
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	ذكر	3.695	0.662	-0.448	117	0.655
	أنثى	3.751	0.700			
المحور الخامس: مخرجات التعلم	ذكر	3.539	0.593	-0.235	117	0.815
	أنثى	3.567	0.673			
المحور السادس: أساليب التقويم	ذكر	3.544	0.791	1.148	117	0.253
	أنثى	3.377	0.798			
المقياس ككل	ذكر	3.551	0.522	0.332	117	0.740
	أنثى	3.517	0.580			

يتبين من الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**$0.05 \geq \alpha$**) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

جدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الطلبة على المقياس تعزى لمتغير سنة الالتحاق بالكلية

المحور	المتوسطات والانحرافات	2008	2009	2010	2011
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	المتوسط الحسابي	3.576	3.630	3.513	3.550
	الانحراف المعياري	0.597	0.743	0.573	0.551
المحور الثاني: محتوى المناهج	المتوسط الحسابي	3.372	3.621	3.450	3.321
	الانحراف المعياري	0.665	0.684	0.690	0.559
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	المتوسط الحسابي	3.643	3.637	3.300	3.582
	الانحراف المعياري	0.732	0.677	0.695	0.690
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	المتوسط الحسابي	3.583	3.743	3.667	3.764
	الانحراف المعياري	0.701	0.690	0.878	0.648
المحور الخامس:	المتوسط الحسابي	3.397	3.536	3.557	3.601

مخرجات التعلم	الانحراف المعياري	0.562	0.624	0.792	0.635
المحور السادس: أساليب التقويم	المتوسط الحسابي	3.540	3.542	3.286	3.433
	الانحراف المعياري	0.899	0.770	1.071	0.742
المقياس ككل	المتوسط الحسابي	3.509	3.616	3.458	3.522
	الانحراف المعياري	0.572	0.637	0.704	0.495

يوضح الجدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الطلاب على المقياس تعزى لمتغير سنة الالتحاق بالكلية، أما الجدول التالي فيوضح دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات.

جدول (٢١) دلالة الفروق في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير سنة الالتحاق بالكلية

المحاور	مصدر التباين	مجمـــــوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	بين المجموعات	0.146	3	0.049	0.134	0.940
	داخل المجموعات	41.754	115	0.363		
	الكلي	41.900	118			
المحور الثاني: محتوى المناهج	بين المجموعات	1.629	3	0.543	1.446	0.233
	داخل المجموعات	43.171	115	0.375		
	الكلي	44.800	118			
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	بين المجموعات	0.933	3	0.311	0.645	0.588
	داخل المجموعات	55.428	115	0.482		
	الكلي	56.361	118			
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	بين المجموعات	0.503	3	0.168	0.358	0.784
	داخل المجموعات	53.910	115	0.469		
	الكلي	54.413	118			
المحور الخامس: مخرجات التعلم	بين المجموعات	0.603	3	0.201	0.496	0.686
	داخل المجموعات	46.604	115	0.405		
	الكلي	47.206	118			
المحور السادس: أساليب التقويم	بين المجموعات	0.627	3	0.209	0.325	0.807
	داخل المجموعات	74.021	115	0.644		
	الكلي	74.648	118			
المقياس ككل	بين المجموعات	0.239	3	0.080	0.258	0.855
	داخل المجموعات	35.506	115	0.309		
	الكلي	35.745	118			

يتبين من الجدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**$0.05 \geq \alpha$**) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلاب والطالبات تعزى لمتغير سنة الالتحاق بالكلية سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

جدول (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الطلبة على المقياس تعزى لمتغير المعدل التراكمي

المحور	المتوسطات والانحرافات	ممتاز	جيد جداً	جيد
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	المتوسط الحسابي	3.500	3.627	3.446
	الانحراف المعياري	0.723	0.555	0.636
المحور الثاني: محتوى المناهج	المتوسط الحسابي	3.377	3.471	3.230
	الانحراف المعياري	0.706	0.575	0.662
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	المتوسط الحسابي	3.539	3.611	3.514
	الانحراف المعياري	0.770	0.649	0.775
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	المتوسط الحسابي	3.859	3.715	3.689
	الانحراف المعياري	0.720	0.653	0.741
المحور الخامس: مخرجات التعلم	المتوسط الحسابي	3.593	3.596	3.429
	الانحراف المعياري	0.742	0.571	0.732
المحور السادس: أساليب التقويم	المتوسط الحسابي	3.440	3.506	3.348
	الانحراف المعياري	1.009	0.772	0.769
المقياس ككل	المتوسط الحسابي	3.532	3.578	3.423
	الانحراف المعياري	0.666	0.504	0.611

يوضح الجدول (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الطلاب على المقياس تعزى لمتغير المعدل التراكمي، أما الجدول التالي فيوضح دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات.

جدول (٢٣) دلالة الفروق في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المحاور	مصدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	بين المجموعات	0.769	2	0.385	1.085	0.341
	داخل المجموعات	41.131	116	0.355		
	الكلي	41.900	118			
المحور الثاني: محتوى المناهج	بين المجموعات	1.258	2	0.629	1.675	0.192
	داخل المجموعات	43.542	116	0.375		
	الكلي	44.800	118			
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	بين المجموعات	0.224	2	0.112	0.232	0.793
	داخل المجموعات	56.137	116	0.484		
	الكلي	56.361	118			
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	بين المجموعات	0.280	2	0.140	0.300	0.741
	داخل المجموعات	54.133	116	0.467		
	الكلي	54.413	118			
المحور الخامس: مخرجات التعلم	بين المجموعات	0.625	2	0.313	0.779	0.461
	داخل المجموعات	46.581	116	0.402		
	الكلي	47.206	118			

المحاور	مصدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور السادس: أساليب التقويم	بين المجموعات	0.542	2	0.271	0.425	0.655
	داخل المجموعات	74.106	116	0.639		
	الكلي	74.648	118			
المقياس ككل	بين المجموعات	0.516	2	0.258	0.849	0.431
	داخل المجموعات	35.230	116	0.304		
	الكلي	35.745	118			

يتبين من الجدول (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلاب والطالبات تعزى لمتغير المعدل التراكمي سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

عرض نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات التدريس وعدد المقررات في الفصل الدراسي الواحد.

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدام اختبار ت للفروق بين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، واختبار ف للفروق بين المتوسطات وهو ما توضحه الجداول (٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠):

جدول (٢٤) دلالة الفروق في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	ذكر	4.422	0.691	0.802	11	0.439
	أنثى	4.100	0.726			
المحور الثاني: محتوى المناهج	ذكر	4.350	0.648	0.383	11	0.709
	أنثى	4.200	0.752			
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	ذكر	4.071	0.687	-0.320	11	0.755
	أنثى	4.200	0.733			
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	ذكر	3.979	0.698	-0.276	11	0.788
	أنثى	4.100	0.879			
المحور الخامس: مخرجات التعلم	ذكر	3.804	0.756	-0.676	11	0.513
	أنثى	4.086	0.690			
المحور السادس: أساليب	ذكر	4.357	0.643	0.575	11	0.577

			0.670	4.143	أنثى	التقويم
0.906	11	0.120	0.634	4.186	ذكر	المقياس ككل
			0.648	4.142	أنثى	

يتبين من الجدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05≥ α**) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

جدول (٢٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة أعضاء هيئة التدريس على المقياس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

المحور	**المتوسطات والانحرافات**	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	المتوسط الحسابي	4.188	4.313	4.321
	الانحراف المعياري	0.796	0.820	0.718
المحور الثاني: محتوى المناهج	المتوسط الحسابي	4.050	4.575	4.200
	الانحراف المعياري	0.778	0.544	0.739
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	المتوسط الحسابي	3.714	4.179	4.204
	الانحراف المعياري	0.606	0.732	0.723
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	المتوسط الحسابي	4.000	4.167	3.952
	الانحراف المعياري	0.000	0.638	0.932
المحور الخامس: مخرجات التعلم	المتوسط الحسابي	3.857	4.000	3.878
	الانحراف المعياري	0.202	0.926	0.762
المحور السادس: أساليب التقويم	المتوسط الحسابي	3.929	4.429	4.286
	الانحراف المعياري	0.505	0.522	0.756
المقياس ككل	المتوسط الحسابي	3.967	4.300	4.152
	الانحراف المعياري	0.519	0.541	0.731

يوضح الجدول (٢٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة أعضاء هيئة التدريس على المقياس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، أما الجدول التالي فيوضح دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات.

جدول (٢٦) دلالة الفروق مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المحاور	**مصدر التباين**	**مجمــــوع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة ف**	**مستوى الدلالة**

المحاور	مصدر التباين	مجمـــــوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	بين المجموعات	0.029	2	0.015	0.025	0.975
	داخل المجموعات	5.738	10	0.574		
	الكلي	5.767	12			
المحور الثاني: محتوى المناهج	بين المجموعات	0.497	2	0.248	0.520	0.610
	داخل المجموعات	4.773	10	0.477		
	الكلي	5.269	12			
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	بين المجموعات	0.392	2	0.196	0.384	0.691
	داخل المجموعات	5.112	10	0.511		
	الكلي	5.504	12			
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	بين المجموعات	0.118	2	0.059	0.092	0.913
	داخل المجموعات	6.429	10	0.643		
	الكلي	6.547	12			
المحور الخامس: مخرجات التعلم	بين المجموعات	0.045	2	0.023	0.037	0.964
	داخل المجموعات	6.099	10	0.610		
	الكلي	6.144	12			
المحور السادس: أساليب التقويم	بين المجموعات	0.335	2	0.168	0.372	0.698
	داخل المجموعات	4.500	10	0.450		
	الكلي	4.835	12			
المقياس ككل	بين المجموعات	0.152	2	0.076	0.175	0.842
	داخل المجموعات	4.352	10	0.435		
	الكلي	4.504	12			

يتبين من الجدول (٢٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**$0.05 \geq \alpha$**) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

جدول (٢٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة أعضاء هيئة التدريس على المقياس تعزى لمتغير عدد سنوات التدريس

المحور	المتوسطات والانحرافات	أقل من ٥ سنوات	٩-١٢ سنة	أكثر من ١٣ سنة
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	المتوسط الحسابي	4.500	4.875	4.125
	الانحراف المعياري	0.354	0.177	0.758
المحور الثاني: محتوى المناهج	المتوسط الحسابي	4.500	4.600	4.178
	الانحراف المعياري	0.141	0.566	0.753
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	المتوسط الحسابي	4.214	4.786	3.952
	الانحراف المعياري	0.303	0.303	0.721
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	المتوسط الحسابي	3.917	4.750	3.889
	الانحراف المعياري	0.354	0.354	0.795

المحور الخامس: مخرجات التعلم	المتوسط الحسابي	3.857	4.429	3.810
	الانحراف المعياري	0.202	0.808	0.776
المحور السادس: أساليب التقويم	المتوسط الحسابي	4.786	4.429	4.127
	الانحراف المعياري	0.303	0.808	0.645
المقياس ككل	المتوسط الحسابي	4.322	4.644	4.030
	الانحراف المعياري	0.141	0.503	0.667

يوضح الجدول (٢٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة أعضاء هيئة التدريس على المقياس تعزى لمتغير عدد سنوات التدريس، أما الجدول التالي فيوضح دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات.

جدول (٢٨) دلالة الفروق في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير عدد سنوات التدريس

المحاور	مصدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	بين المجموعات	1.017	2	0.508	1.070	0.379
	داخل المجموعات	4.750	10	0.475		
	الكلي	5.767	12			
المحور الثاني: محتوى المناهج	بين المجموعات	0.394	2	0.197	0.404	0.678
	داخل المجموعات	4.876	10	0.488		
	الكلي	5.269	12			
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	بين المجموعات	1.157	2	0.578	1.331	0.307
	داخل المجموعات	4.347	10	0.435		
	الكلي	5.504	12			
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	بين المجموعات	1.241	2	0.621	1.170	0.349
	داخل المجموعات	5.306	10	0.531		
	الكلي	6.547	12			
المحور الخامس: مخرجات التعلم	بين المجموعات	0.634	2	0.317	0.575	0.580
	داخل المجموعات	5.510	10	0.551		
	الكلي	6.144	12			
المحور السادس: أساليب التقويم	بين المجموعات	0.766	2	0.383	0.941	0.422
	داخل المجموعات	4.069	10	0.407		
	الكلي	4.835	12			
المقياس ككل	بين المجموعات	0.674	2	0.337	0.880	0.445
	داخل المجموعات	3.830	10	0.383		
	الكلي	4.504	12			

يتبين من الجدول (٢٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α ≥0.05**) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير عدد سنوات التدريس سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

جدول (٢٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة أعضاء هيئة التدريس على المقياس تعزى لمتغير عدد المقررات الدراسية في الفصل الواحد

المحور	المتوسطات والانحرافات	مادة أو مادتين	من ٣-٤ مواد	٥ مواد فأكثر
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	المتوسط الحسابي	3.906	4.417	4.583
	الانحراف المعياري	0.598	0.847	0.289
المحور الثاني: محتوى المناهج	المتوسط الحسابي	4.100	4.267	4.600
	الانحراف المعياري	0.606	0.855	0.200
المحور الثالث: الأنشطة واستراتيجيات التعليم	المتوسط الحسابي	4.036	4.024	4.429
	الانحراف المعياري	0.643	0.840	0.429
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	المتوسط الحسابي	4.125	3.861	4.222
	الانحراف المعياري	0.370	1.013	0.585
المحور الخامس: مخرجات التعلم	المتوسط الحسابي	3.857	3.857	4.095
	الانحراف المعياري	0.535	0.977	0.436
المحور السادس: أساليب التقويم	المتوسط الحسابي	4.071	4.143	4.810
	الانحراف المعياري	0.488	0.761	0.218
المقياس ككل	المتوسط الحسابي	4.017	4.119	4.474
	الانحراف المعياري	0.400	0.834	0.281

يوضح الجدول (٢٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة أعضاء هيئة التدريس على المقياس تعزى لمتغير عدد المقررات الدراسية في الفصل الواحد أما الجدول التالي فيوضح دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات.

جدول (٣٠) دلالة الفروق في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير عدد المقررات الدراسية في الفصل الواحد

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: الأهداف التعليمية للمناهج	بين المجموعات	0.943	2	0.471	0.977	0.410
	داخل المجموعات	4.824	10	0.482		
	الكلي	5.767	12			
المحور الثاني: محتوى المناهج	بين المجموعات	0.436	2	0.218	0.451	0.649
	داخل المجموعات	4.833	10	0.483		
	الكلي	5.269	12			
المحور الثالث:	بين المجموعات	0.370	2	0.185	0.360	0.706

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأنشطة واستراتيجيات التعليم	داخل المجموعات	5.134	10	0.513		
	الكلي	5.504	12			
المحور الرابع: وسائل ووسائط التعلم	بين المجموعات	0.318	2	0.159	0.255	0.780
	داخل المجموعات	6.229	10	0.623		
	الكلي	6.547	12			
المحور الخامس: مخرجات التعلم	بين المجموعات	0.131	2	0.065	0.109	0.898
	داخل المجموعات	6.014	10	0.601		
	الكلي	6.144	12			
المحور السادس: أساليب التقويم	بين المجموعات	1.128	2	0.564	1.521	0.265
	داخل المجموعات	3.707	10	0.371		
	الكلي	4.835	12			
المقياس ككل	بين المجموعات	0.387	2	0.194	0.470	0.638
	داخل المجموعات	4.117	10	0.412		
	الكلي	4.504	12			

يتبين من الجدول (٣٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05≥ α**) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير عدد المقررات الدراسية في الفصل الواحد سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

ثانياً: مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على: مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المحاور الرئيسية والدرجة الكلية، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على عبارات كل محور.

يتضح من البيانات المعروضة في جدول (١٢) أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة تدريس بكلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي بجامعة البحرين على مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة كما تقيسها أداة الدراسة قد بلغ (3.596) بانحراف معياري (0.586)،وعلى الرغم من وجود بعض التباين في استجابات عينة البحث من طلبة وأعضاء هيئة تدريس، حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينتين (3.534)(0.550)،(4.169)(0.613) على الترتيب إلا أن مناهج التربية الرياضية بجامعة البحرين تواكب معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة حسب رأي الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ، وبعد تحليلها وفقاً لمقياس (SEKARN, 2000).

كما يتبين من الجدول (١٢) أن أعلى محور تواكب به مناهج التربية الرياضية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة كما تقيسها أداة الدراسة هو محور "وسائل ووسائط التعلم" بمتوسط حسابي (3.724) وانحراف معياري (0.679)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى توفر عدد من الصفوف الذكية في مبنى كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي والمزودة بوسائل تعليمية متنوعة، إضافة إلى ذلك فإن جامعة البحرين تطرح بشكل فصلي دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الراغبين في تعلم أحدث البرامج في التعليم الإلكتروني ومساعدتهم في توظيفها خلال المحاضرات الدراسية، وهذا يتفق مع ما أكده عبدالحق (٢٠٠٩) بأن استخدام وسائل ووسائط التعلم هو من الأمور الهامة والضرورية في

المجال التعليمي لما لها من مميزات كبيرة الأثر على الطلبة، حيث تعمل الوسائل التعليمية على تبسيط الموضوعات وجعل عملية التعليم تتم بصورة أسرع، كما أنها تعمل على ترسيخ المعلومات وتثبيتها بأسلوب مشوق للطلبة. وهذا ما جعل هذا المحور يتبوأ المرتبة الأولى في تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة في جامعة البحرين.

وقد حصل محور "محتوى المناهج" على المرتبة الأخيرة في معايير جودة مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.400) وانحراف معياري (0.616)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى عدم المتابعة المستمرة من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية في جامعة البحرين بالتعليمات الجامعية الخاصة بمحتوى المناهج الدراسية، حيث أن محتوى المناهج هو أحد أهم العناصر في المنهج الدراسي وله مجموعة من المعايير يجب الالتزام بها عند التخطيط له، والتي اتفقت عليها عدة مراجع كسعادة (٢٠١١)، وكيسوك (KISSOCK 1999)، الذين اتفقوا على ضرورة التزام مخططي المناهج بسبعة معايير رئيسية أثناء التخطيط لمحتوى المناهج وهي: (معيار الصدق والأهمية، اهتمامات التلاميذ، قابلية المحتوى للتعليم، الفائدة، العالمية، ومعيار التوافق والتناسق)، وإن عدم تضمين محتوى المناهج لهذه المعايير من قبل أعضاء هيئة التدريس يقسم التربية الرياضية في جامعة البحرين جعل محور محتوى المناهج يأتي في المرتبة الأخير من وجهة نظر عينة الطلبة في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين، على الرغم من أن متوسطه الحسابي يعتبر مرتفعاً نسبياً وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ديفز (Davis, 1994)، التي توصلت إلى أن محتوى المناهج الدراسية بحاجة إلى متابعة دائمة.

وتشير بيانات جدول (١٢) أن أعلى محور تواكب به مناهج التربية الرياضية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما تقيسها أداة الدراسة هو محور "الأهداف التعليمية للمناهج" بمتوسط حسابي (4.298) وانحراف معياري (0.693)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن خطة برنامج بكالوريوس التربية الرياضية في جامعة البحرين توفر توصيفاً لكل مقرر دراسي في خطتها والذي على ضوءه يسهل وضع أهداف تعليمية لأي مقرر دراسي في ضوء ذلك التوصيف، حيث يؤكد كل من الخولي (٢٠٠٠) وأورليج (ORLICH 1999)، على ضرورة تضمن المنهج صياغة واضحة ودقيقة للأهداف التعليمية للمحتوى قبل التخطيط له، حيث تشكل الأهداف أولى مدخلات العملية التعليمية، فهي بمثابة

حصائل عامة لأنماط السلوك المختلفة. وهذا ما حققه فعلياً أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين، مما جعل محور الأهداف التعليمية للمناهج يتبوأ المرتبة الأولى من وجهة نظرهم في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين.

ومن جانب آخر فقد حصل محور "مخرجات التعلم" على المرتبة الأخيرة في معايير جودة مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما تقيسها أداة الدراسة حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.912)، وانحرافه المعياري (0.716) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم وضوح آلية صياغة مخرجات التعلم لدى بعض أعضاء هيئة التدريس وخاصة الذين التحقوا حديثاً للعمل بالتدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين، حيث أكد الملا (٢٠٠٥) على أنه تم تشكيل لجنة في كليات التربية في جامعة البحرين مكلفة بصياغة مخرجات عامة للتعلم في كلية التربية كما حددتها معايير المنظمات المهنية المتخصصة المنطوية تحت الـــ (NCATE). كما قامت اللجنة بدراسة مخرجات التعلم لبعض كليات التربية في الدول العربية والأجنبية الحاصلة على الاعتماد الأكاديمي، وذلك بهدف الاستفادة منها، إلا أنه ورغم ذلك، فما زالت آليات اشتقاق المخرجات الخاصة بالمناهج الدراسية والمشتقة من الأهداف العامة لكلية التربية غامضا لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية وخاصة حديثي التوظيف منهم، وهذا ما كان واضحاً في الخطط الدراسية للمناهج والتي تقدم بشكل فصلي للطلبة إضافة للملفات المقدمة لمكتب الجودة بالكلية والتي تخص كل منهج دراسي فيها، وهذا أدى إلى حصول هذا المحور على المرتبة الأخيرة في معايير جودة مناهج التربية الرياضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين.

يتضح من الجدول (١٣) أن العبارة "تحقق النمو الشامل للمتعلم (بدني، مهاري، معرفي اجتماعي، نفسي)" قد حققت المرتبة الأولى في معايير جودة مناهج التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة، والمتصلة بمجال الأهداف التعليمية، حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.798) وانحراف معياري (0.988)، وهي العبارة ذاتها التي حققت المرتبة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حيث حصلت على متوسط حسابي (4.462)، وانحراف معياري (0.776)، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأهداف التعليمية المندرجة في أي خطة دراسية لأي مقرر دراسي والتي يتم اعتمادها من قبل قسم التربية الرياضية في جامعة

البحرين لابد أن تشمل جميع جوانب النمو للمتعلم (بدني، مهاري، معرفي اجتماعي، نفسي) وهذا ما يلاحظه الطلبة محددا بشكل واضح في أي خطة دراسية لأي مقرر دراسي. وهذا يتفق مع ما جاء به كل من سعادة (٢٠١١)، وعبدالكريم (٢٠٠٥)، حيث أشاروا إلى أن أهداف المنهج الدراسي الفعال تمثل حلقة الوصل بين الأسس التي تقوم عليها، والعناصر التي يتألف منها، لذلك لابد أن تمتاز بالشمولية بمعنى أنه يمكن ترجمة الأساس الاجتماعي والأساس النفسي والأساس المعرفي في قائمة من الأهداف التي يسعى المنهج الدراسي إلى تحقيقها. لذلك فقد حصلت عبارة "تحقق الأهداف التعليمية النمو الشامل للمتعلم" على المرتبة الأولى في معايير جودة مناهج التربية الرياضية والمتصلة بمحور الأهداف التعليمية، وذلك من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين.

وفي المقابل فقد جاءت العبارة " تواكب الأهداف التعليمية تطورات العصر" في المرتبة الأخيرة من وجهة نظر الطلبة في جودة الأهداف التعليمية لمناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.387)، وانحراف معياري (1.018) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أغلب أعضاء هيئة التدريس يبقون على أهدافهم التعليمية للمناهج دون إعادة صياغتها لفترات طويلة في الوقت الذي نجد فيه أن المعلومات تتغير وتتبدل يوماً بعد يوم. وهذا ما أكده سعادة (٢٠١١) حين وضح بأن المجتمع هو أحد مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية للمناهج، ومن المعروف أن لكل مجتمع ثقافة معينة، ونظراً لوجود صفات عديدة للثقافة، يتمثل أهمها في الانتقال والتغير والاكتساب والإنسانية والتفاعل وإشباع حاجات الأفراد، وبما أن ظاهرة التغير الثقافي تفرض نفسها على المجتمعات من وقت لآخر، وجب على واضعي المناهج مراعاة هذا الجانب المهم أثناء وضع المناهج وصياغة أهدافه التعليمية بحيث تصاغ بطريقة مرنة يمكن تعديلها من وقت إلى آخر طبقاً لمتطلبات الزمن. وهذا ما قد يغفل عنه كثير من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين مما جعل هذه العبارة تأتي في المرتبة الأخيرة في جودة الأهداف التعليمية لمناهج التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة في جامعة البحرين.

كما ويتضح من الجدول (١٣) بأن العبارة "تلائم الأهداف التعليمية طبيعة المتعلمين" جاءت بالمرتبة الأخيرة في جودة الأهداف التعليمية لمناهج التربية الرياضية بمتوسط حسابي (4.077)، وانحراف معياري (0.862)، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وترجع الباحثة سبب النتيجة إلى عدم مراعاة أعضاء هيئة التدريس لطبيعة المتعلمين قبل القيام بتخطيط المناهج، حيث لم يلمسوا ما جاء في كثير من المراجع كالخولي (٢٠٠٠)،

وعبدالحق (٢٠٠٩)، حيث أكدوا على أن الأهداف يجب أن تراعي طبيعة المتعلم وحاجاته الفردية في عصر سريع التغير: (القدرات، الاستعدادات الدوافع، الميول، الخ) وكذلك الحاجات الاجتماعية (كالحاجة إلى الصحة، الأمن، التعليم التعبير عن النفس، السكن العمل، التقدير، الخ)، بالإضافة إلى التكامل النفسي (كالارتباط بالواقع والحقيقة، تأكيد الذات التوازن بين النجاح والفشل، الحفاظ على الشخصية، الخ). مما ترتب على ذلك حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة.

ويتبين من الجدول (١٤) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور محتوى المناهج من وجهة نظر الطلبة هي "يتناسب المحتوى مع الأهداف التعليمية" بمتوسط حسابي (3.723)، وانحراف معياري (0.747)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التزام أعضاء هيئة التدريس بتحقيق الأهداف التعليمية التي وضعوها بأنفسهم في الخطة الدراسية للمقرر، والتي يتم توزيعها على الطلبة بداية كل فصل دراسي مما يتيح للطلبة متابعة مدى تحقيق الأهداف التعليمية مع التقدم في المحتوى يوماً بعد يوم. وهذا يتفق مع كل من عطية (٢٠٠٧)، وميرز (MEYERS, 2003)، الذين أكدوا على أن العلاقة بين محتوى المنهج وأهدافه علاقة تتسم بالتأثير والتأثر المتبادل بينهما لأن محتوى المنهج يسهم في تحقيق الأهداف والأهداف تتحكم بنوع المحتوى وفي ضوئها يتم اختيار محتوى المنهج من موضوعات رئيسية وفرعية وأنماط المعرفة المتصلة بهما كالحقائق والمفاهيم والقواعد والقوانين والنظريات وغيرها، لذلك يجب على واضعي المنهج عند اختيارهم المحتوى أن يهتدوا بأهداف المنهج واختيار المحتوى الذي يوفر فرصة أفضل في تحقيق الأهداف. وهذا ما جعل هذه العبارة تتبوأ المرتبة الأولى في جودة محتوى مناهج التربية الرياضية من وجهة الطلبة في جامعة البحرين.

أما العبارة التي جاءت في المرتبة الأخيرة من وجهة نظر الطلبة في جودة محتوى مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين هي العبارة "يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسط حسابي (3.067)، وانحراف معياري (1.118)، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة كثيراً ما يبررون أخطائهم وتقصيرهم بعدم مراعاة المحتوى للفروق الفردية في الوقت الذي نجد أن أعضاء هيئة التدريس يسعون دائماً للتنويع في الأنشطة والوسائل التعليمية السمعية منها والبصرية لتلبية رغبات كل طالب والاستجابة لحاجاته، حيث أنه وبعد الإطلاع على محتوى المناهج الدراسية وجدت الباحثة أن هناك

تنوع في الأنشطة المقدمة للطلبة إضافة إلى أن السجل الخاص بالصفوف الذكية في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين والتي قامت الباحثة بالرجوع إليه لدليل على كثرة استخدام أعضاء هيئة التدريس للأجهزة والوسائل التعليمية من أجل تحقيق مبدأ التنويع في الأنشطة مراعاةً للفروق الفردية بين الطلبة وفي هذا المجال يؤكد (عبدالله، ٢٠١٢) على أن التعلم يتوقف على درجة استعداد التلاميذ، وأن استعدادهم وقدراتهم متباينة وغالباً ما يكون طلبة الصف الواحد غير متجانسين من حيث القدرات المعرفية والمهارية ومستويات الذكاء والخلفية الثقافية والمستوى الاقتصادي، لذلك يجب على واضعوا المنهج عند اختيارهم محتوى المنهج أن يستجيب لهذه الظروف وذلك من خلال تنوع الأنشطة الإثرائية والنصوص والوسائل التعليمية السمعية منها والبصرية بحيث يجد كل طالب فيها ما يلبي رغباته ويستجيب لحاجاته وعندها يكون المنهج ذا فائدة له. وهذا ما يعمل به أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين والتي جاءت به نتائج هذه الدراسة.

كما يتبين من الجدول (١٤) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور محتوى المناهج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي عبارة "يتناسب محتوى المنهج ومستوى طلبة السنة الدراسية" بمتوسط حسابي (4.538) وإنحراف معياري (0.776)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن خطة برنامج بكالوريوس التربية الرياضية مرتبة بحيث لا يمكن لأي طالب تسجيل أي مقرر دراسي دون النجاح في المقررات التي تعتبر متطلب سابق له، حيث أن هذه المقررات الدراسية قد بنيت بحيث تتناسب مع مستواهم الدراسي وتتطور بتطور مستوياتهم، إضافة لوجود مرشدين أكاديميين ومنسقين للجداول الدراسية يعملون على توجيه الطلبة نحو تسجيل المواد التي تتناسب مع مستوى السنة الدراسية لديهم. وهذا ما جعل هذه العبارة تأتي في المرتبة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جودة محتوى مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين.

أما العبارة التي حققت أقل متوسط حسابي وانحراف معياري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جودة محتوى مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين هي العبارة "يركز محتوى المنهج على التفكير الناقد " بمتوسط حسابي (3.928) ، بانحراف معياري (0.992)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الطبيعة العملية لغالبية مقررات مناهج التربية الرياضية المعتمدة في جامعة البحرين والتي لا تشجع للطالب على التفكير الناقد إضافة لذلك فإن إستراتيجيات التعليم التي يتخذها بعض أعضاء هيئة التدريس والتي يعتمد بعضها على

التلقين تحد من فرص إثارة التفكير الناقد لدى الطلبة. مما أدى إلى حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة.

توضح بيانات الجدول (١٥) أن العبارة التي حققت أعلى متوسط حسابي وانحراف معياري من وجهة نظر الطلبة في جودة الأنشطة واستراتيجيات التعليم لمناهج التربية الرياضية هي العبارة "تتميز أنشطة المنهج بالتنوع" بمتوسط حسابي (3.714)، وانحراف معياري (0.903) وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن مبنى كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي بجامعة البحرين مجهز بصفوف ذكية تتوفر فيها وسائل تعليمية متنوعة وهذه الوسائل تهيئ لعضو هيئة التدريس تنويع أنشطة المنهج، حيث يحرص أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين على تحقيق ذلك باعتباره أحد النقاط المهمة التي يتم تقويم عضو هيئة التدريس عليها في نهاية كل فصل دراسي. كما وأشار عطية (٢٠٠٧) إلى أن نشاطات التعليم والتعلم تمثل مركز القلب النابض في المنهج لما لها من أثر كبير في تشكيل خبرات المتعلم وتعديل سلوكه، فكلما تعددت وتنوعت هذه الأنشطة كلما سمحت للطالب بمزيد من الخبرات الجديدة وتلبية المزيد من حاجاته. إضافة إلى أن الاعتماد على نشاط واحد في المنهج يولد روتين ممل لدى الطلبة مما يؤثر سلبياً على انتباههم وتركيزهم وبالتالي على عدم تحقيق المخرجات المطلوبة، وهذا ما يؤمن به غالبية أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية حيث يعملون جاهدين على تنويع الأنشطة في المنهج الدراسي، مما ترتب عنه حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلبة في جودة الأنشطة واستراتيجيات التعليم لمناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين.

أما العبارة التي جاءت في المرتبة الأخيرة في المحور ذاته من وجهة نظر الطلبة، كما تقيسها أداة الدراسة، هي " يوازن المنهج بين الأنشطة النظرية والتطبيقية " بمتوسط حسابي (3.336) وانحراف معياري (1.036)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة، باعتبارها إحدى خريجات قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين، إلى عدم إدراك عينة الطلبة لكيفية حساب عدد ساعات المنهج الفعلية منها وغير الفعلية، حيث أن الساعة المعتمدة للمقرر العملي تساوي ثلاث ساعات تطبيقية، وبعملية حسابية بسيطة يتضح أن منهاج قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين يراعي التوازن بين الأنشطة النظرية والتطبيقية، إضافة لذلك فإن القرار الذي اتخذته رئاسة قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين بتخصيص (٤٠) درجة للأنشطة النظرية و(٦٠) درجة للأنشطة التطبيقية في المقررات العملية لهو دليل على توجه

قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين على تحقيق التوازن بين الأنشطة النظرية والتطبيقية، إن عدم إدراك الطلبة لهذا الجانب أدى إلى حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة.

كما يتبين من الجدول (١٥) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور الأنشطة واستراتيجيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي "تساهم الأنشطة في تحقيق أهداف المنهج" بمتوسط حسابي (4.308) بانحراف معياري (0.855)، وهذا تعزوه الباحثة إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس أن أحد أهم شروط الأنشطة التعليمية أنها تساعد في تحقيق أهداف المنهج، حيث يؤكد كل من عبدالله (٢٠١٢) وعبدالكريم (٢٠٠٥) على أن الأنشطة التعليمية تشكل عنصراً من عناصر المنهج وإن اختيارها ليس عشوائياً وإنما تحكمه عوامل ويخضع إلى معايير يجب الالتزام بها منها: طبيعة المحتوى خصائص المتعلمين، المعلم ومستوى إعداده، الوقت المتاح، الإمكانات المتوفرة، الأهداف التعليمية وغيرها. وهذا ما يقوم به يحققه فعلياً أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين وذلك بعد الرجوع إلى الخطط الدراسية الخاصة بالمناهج في قسم التربية الرياضية، والتأكد من ارتباط الأنشطة المدرجة في الخطة الدراسية بالأهداف التعليمية للمنهج ذاته، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على أعلى مرتبة من وجهة نظرهم في محور الأنشطة واستراتيجيات التعليم.

وقد حققت العبارة " يشجع المنهج على استخدام استراتيجيات تعليم متنوعة " أدنى مرتبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جودة الأنشطة واستراتيجيات التعليم لمناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين، حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.923)، وانحراف معياري (0.862)، و تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه ورغم وجود استراتيجيات تعليم حديثة تساعد على اختصار وقت اكتساب المهارات، إلا أن أعضاء هيئة التدريس وبعد أخذ آراء مجموعة منهم بهذا الشأن، فقد أرجعوا ذلك إلى ضيق الوقت الزمني المحدد لإنهاء المنهج مقابل الكم الهائل من المحتوى، حيث أن الفصل الدراسي الواحد يتضمن ١٤ أسبوعاً تتخلله عطل رسمية كثيرة، إضافة للعطل التي قد تأتي بشكل مفاجئ، كما أن تخاذل الطلبة عن الحضور في الأسابيع الأخيرة من الفصل الدراسي بحجة المراجعة للامتحانات النهائية تجعل الهم الأكبر لعضو هيئة التدريس هو إكمال المنهج الدراسي في الوقت المحدد، كل ذلك يجعل فرصة التنويع في استخدام استراتيجيات التعليم محدوداً، حيث تحتاج بعض استراتيجيات

التعليم لزمن أطول وهذا يشكل مشكلة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس. وقد اتفق كل من فرج (٢٠٠٩)، وشاهين (٢٠٠٦) على أن هناك استراتيجيات تعليم مختلفة يمكن للمدرس الاستفادة منها ، إلا أن إختيار هذه الإستراتيجيات يعتمد على الإمكانات المتوفرة، مستوى الطلبة، قدرات المدرس، الظروف المتاحة أثناء الدرس. وإن والظروف الزمنية التي تحيط بالمواقف التعليمية مقابل الكم الهائل لمحتوى المنهج تجعل إمكانية التنويع في استراتيجيات التعليم أمراً صعباً أمام أعضاء هيئة التدريس، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة.

يتضح من نتائج الجدول (١٦) أن العبارة " تساعد الوسائل التعليمية على اختصار الوقت المخصص لإتقان المهارات والمعارف والاتجاهات " حققت أعلى مرتبة من وجهة نظر الطلبة في جودة وسائل ووسائط التعلم في مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين، حيث حققت متوسط حسابي (3.857) وانحراف معياري (0.886)، حيث أنه ومن خلال الخبرة التدريسية للباحثة بقسم التربية الرياضية في جامعة البحرين وجدت أن استخدام الوسائل المعينة في التدريس كـــالداتا شو (DATA SHOW) يختصر الوقت أكثر من الشرح المجرد للموضوعات النظرية، وأن الطلبة يميلون كثيراً لاستخدام تلك الوسائل خلال المحاضرات الدراسية، حيث تساعد هذه الوسائل الطالب على تخزين وتذكر المعلومة بشكل أسرع، وبذلك فإن الوسائل التعليمية تساعد على اختصار الوقت المخصص لإتقان المهارات والمعارف وهذا يعتبر أحد أهم شروط الوسائل التعليمية. وهذا ما جعل هذه العبارة تتبوأ المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلبة.

وقد حصلت العبارة " يستخدم لتدريس المنهج وسائل تعليمية متنوعة " على أقل مرتبة من وجهة نظر الطلبة في جودة وسائل ووسائط التعلم في مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين حيث بمتوسط حسابي (3.647)، وانحراف معياري (0.926)، وفي الوقت ذاته، فقد حققت هذه العبارة المرتبة الأولى في هذا المجال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (4.308) وانحراف معياري (0.751)، وهذا تعزوه الباحثة إلى قصور في معرفة الطلبة للوسائل التعليمية التي تستخدم في التدريس واعتقادهم بأن تلك الوسائل تقتصر على الحواسيب والكاميرات والأجهزة الإلكترونية، غير أن هناك كم هائل من الوسائل التعليمية متمثلة بالأدوات كالمراتب والأقماع والحبال والأطواق وغيرها والتي تمتلئ بها الصالة الرياضية بالجامعة وتتاح فرصة استخدامها بكل سهولة من قبل الطلبة وأعضاء هيئة

التدريس وقد لاحظت الباحثة خلال عملها في قسم التربية الرياضية أن أعضاء هيئة التدريس يتنافسون مع بعضهم في استخدام أفضل الوسائل التعليمية خلال تدريسهم، ليس ذلك فحسب بل أن كثير من أعضاء هيئة التدريس بدؤوا باستخدام الكاميرات والحواسيب في تدريس المقررات العملية خاصة بعد توفير برنامج التحليل الحركي (DART FISH) في قسم التربية الرياضية، هذا بالإضافة إلى توفير الصفوف الذكية المجهزة بأجهزة ووسائل تعليمية مع إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للالتحاق بدورات تدريبية لتأهيلهم بمزيد من المعارف حول استخدام أحدث البرامج المخصصة لتلك الأجهزة. وهذا ما لم يدركه الطلبة في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة، بينما حققت المرتبة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أما العبارة التي جاءت في المرتبة الأخيرة في المحور نفسه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي العبارة "الوسائل التعليمية المستخدمة بحالة جيدة وصالحة للاستخدام" حيث أن متوسطها الحسابي (3.692)، انحرافها المعياري (0.947)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنه وعلى الرغم من توفر الوسائل التعليمية المتنوعة في الصفوف الذكية في كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي بجامعة البحرين، إلا أن هناك ضعف في عملية الصيانة المستمرة للوسائل التعليمية المتوفرة، مما أدى إلى حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وتشير البيانات المعروضة في الجدول (١٧) إلى أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور مخرجات التعلم من وجهة نظر الطلبة هي "يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التفكير" بمتوسط حسابي (3.613)، وانحراف معياري (0.894)، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن برنامج بكالوريوس التربية الرياضية في جامعة البحرين قد خصص مقرر دراسي كامل تحت عنوان مهارات التفكير، وذلك لتعزيز مهارات التفكير عند الطلبة، وهذا يتيح لهم تطبيق ما تعلموه من هذه المهارات في باقي المقررات الدراسية، إضافة لذلك فإن السياسة المتبعة في قسم التربية الرياضية بتخصيص درجة مميزة للإبداع والابتكار في التدرج التعليمي للمهارات في المقررات الدراسية العملية بل وفي بعض المقررات النظرية أيضاً، وخلال التدريب العملي، لدليل على تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير، وفي هذا الخصوص يشير جروان (٢٠٠٧)، وقطامي (٢٠٠١)، إلى أن تدريس مهارات التفكير يؤدي إلى توفير ديمومة

التعلم، وإن تعليم كيفية الحصول على المعلومة أهم من تعلم المعلومة نفسها، حيث أن الشعور بحلاوة ما ينتجه العقل يفوق إنجاز حفظ معلومة أنتجها شخص آخر، لذلك لابد من أن تتجه المناهج الدراسية نحو تعليم الطلبة كيف يفكر ويتعلم بدلاً من تعليمه كيف يتذكر، فالتفكير في كيفية صعود الجبل أهم من عملية الصعود إلى الجبل بطريقة آلية. وهذا ما يعمل به أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلبة.

أما العبارة التي حققت المرتبة الأقل من وجهة نظر الطلبة في هذا المحور هي " يتضمن المنهج مفردات تدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية "، وذلك بمتوسط حسابي (3.462) وانحراف معياري (1.015)، وهي ذات العبارة التي حصلت على أقل مرتبة في هذا المجال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كذلك بمتوسط حسابي (3.615)، وانحراف معياري (0.870) وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن بعض مناهج التربية الرياضية مصاغة بطريقة يصعب إدخال المفردات التي تدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية كمناهج الكيمياء الحيوية والأحياء والفسيولوجيا وغيرها، في الوقت التي تجد فيه الباحثة وباعتبارها خريجة قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين أن هناك بعض المناهج التي تتضمن موضوعات ومفردات تعزز الهوية الوطنية والقومية، فعلى سبيل المثال لا الحصر هناك مقررات الترويح الرياضي وعلم الاجتماع الرياضي والعروض الرياضية وغيرها، ولاسيما إذا أدركنا أن الهدف الأكبر للتربية الرياضية هو إعداد المواطن الصالح. ويتفق كل من الحوسني (٢٠٠١) وعبدالرحمن (٢٠١٠) على أن بناء المجتمع الوطني والهوية الوطنية لا تقوم إلا في بيئة وطنية مبنية على التسامح والمحبة ونبل الأخلاق والعدالة والمساواة وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة فان دور الجامعات محوري في تجسيد هذه المبادئ من خلال تطوير المناهج الدراسية وفي مقدمتها مناهج التربية الوطنية في إبراز المواطنة الصالحة، وهذا ما لم يدركه أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية وما لم يلمسه الطلبة في المناهج الدراسية، مما أدى إلى حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة في هذا المحور.

كما يتبين من الجدول (١٧) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي "يساعد المنهج الدراسي على اكتساب المهارات المهنية المستقبلية" بمتوسط حسابي

(4.231) بانحراف معياري (0.725)، و تعزو الباحثة ذلك إلى أن أهداف المقررات الدراسية المدرجة في خطة برنامج بكالوريوس التربية الرياضية بخاصة العملية منها تؤكد على إكساب الطالب للمهارات التخصصية ، ولذا تبدأ أهدافها بكلمة أداء وتدريس وليست فقط أداء، كما أنه تم إدراج جانب التدرج المهاري في جميع المقررات العملية ويتم رصد درجة كبيرة متفق عليها في قسم التربية الرياضية وهي موحدة في كل المقررات الدراسية العملية، حيث يهيئ التدرج المهاري للطالب الجو التعليمي المشابه لمهنته في المستقبل، أما المقررات النظرية فلا تخلو من تعليم الطلبة كيفية بناء الوحدات التدريبية وخطط التدريب والتدريس وكيفية كتابة التمرينات وندائها وغيرها من المهارات المهنية التي سيحتاجها الطالب مستقبلاً. ويتفق كل من البابطين (٢٠٠٠)، وغبان (٢٠٠٠)، المدحجي (٢٠١١) على أن معظم الدول المتقدمة تدين ريادتها الصناعية وتفوقها التكنولوجي إلى أنظمة التربية والتعليم، وما من شك أن العناية بالعمل المهني يشكل أساسا لقيام الدول الصناعية، وعليه فإنه متى ما أرادت المجتمعات أن تحسن من وضعها الاقتصادي لابد لها من أن تعتني بمفاهيم فلسفة التعليم من أجل العمل حتى يتسنى لها صياغة مناهجها التعليمية والدراسية بما يتوافق مع ما تطمح إليه من أهداف تنموية واقتصادية. وهذا ما يتطلع له قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين و الذي أعضاء هيئة التدريس على تحقيقه، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من وجهة نظرهم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحايك والنداف (٢٠٠٨)، والتي توصلت إلى أن مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية تساهم في إكساب الطلبة مهارات التدريس الحديثة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ويتبين من نتائج الجدول (١٨) أن أكثر عبارة تعبر عن تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في محور أساليب التقويم من وجهة نظر الطلبة هي "يشمل التقويم جميع جوانب التعلم (بدنية، مهارية، معرفية، اجتماعية، نفسية)" بمتوسط حسابي (3.647) وانحراف معياري (1.038)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس بأن التقويم لابد من أن يشمل جميع جوانب المتعلم، إضافة إلى أن التقويم يعتبر ترجمة للأهداف التعليمية التي سبق وحصلت على المرتبة الأولى في مجال الأهداف التعليمية في شمولها على جميع جوانب التعلم فطالما شملت الأهداف التعليمية جميع جوانب المتعلم فلابد للتقويم أن يشملها كذلك، وهذا ما أكده عبدالحق (٢٠٠٩)، وسعادة (٢٠١١) بأن التقويم

عملية تمكن المعلم والمتعلم من معرفة نقاط القوة والضعف في المنهج وتدعيمها، ووظيفة التقويم في المنهج هي التأكد من صلاحية الأهداف والمحتوى والأنشطة وتحقيق الأهداف. وهذا ما يحققه أعضاء هيئة التدريس خلال عملية تقويمهم، مما ساعد على حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلبة في هذا المحور.

أما العبارة الأقل ترتيباً في جودة أساليب التقويم في مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة هي "يركز التقويم على أداء المتعلم الحقيقي"، حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.286) وانحراف معياري (1.136)، وهي ذات العبارة التي حصلت على أعلى مرتبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المحور ذاته بمتوسط حسابي (4.385) وانحراف معياري (0.650) وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى وجود ضعف واضح في أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية بجامعة البحرين، من حيث ثباتها وعدم تنويعها، مبررين ذلك دائماً بضيق الوقت، الأمر الذي يخلق تباينا واضحا بين الجهد المبذول من قبل الطلبة ونتائجهم النهائية التي قد تخالف توقعاتهم، في الوقت الذي يعتقد فيه أعضاء هيئة التدريس اعتقاداً خاطئاً بأن أساليبهم المتبعة في التقويم، التي تمتاز بالثبات وعدم التنويع ما زالت هي الأنسب لتقويم أداء المتعلم الحقيقي. وفي هذا الجانب يشير أبودقة (٢٠٠٤) إلى أن التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة يشهد في كثير من بلدان العالم خاصة الغربية منها خلال العقدين الأخيرين حركة إصلاح جذرية تتمثل في إدخال مفاهيم جديدة مثل مفهوم التقويم المتعدد أو التقويم البديل ومفهوم معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لتحقيق التميز لدى الخريج الجامعي الذي يسمح له بمواجهة التحديات التي يفرضها القرن الواحد والعشرين، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم. وهذا ما لم يلمسه الطلبة خلال عملية التقويم مما أدى إلى حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة، في الوقت الذي مازال أعضاء هيئة التدريس يعتقدون بأن أساليبهم في التقويم هي الأفضل لتقويم أداء المتعلم الحقيقي، مما ترتب عليه حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من وجهة نظرهم، وبالتالي حدوث تعارض في وجهات النظر بين العينتين.

وجاءت العبارة " يتصف التقويم بالاستمرارية " بالمرتبة الأخيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جودة أساليب التقويم في مناهج التربية الرياضية بمتوسط حسابي (4.150) وانحراف معياري (0.801)، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن بعض المقررات

الدراسية يتم تقويم الطلبة فيها مرتين فقط خلال الفصل الدراسي الواحد، في منتصف الفصل ونهايته، وذلك رغم تعليمات الجامعة بهذا الخصوص التي تؤكد على شمولية واستمرارية التقويم ،وقد يكون ذلك بسبب محدودية الوقت في مقابل الكم الهائل لمحتوى بعض المناهج الدراسية التي يقوم بتدريسها أعضاء هيئة التدريس، وعلى الرغم من أن هناك الكثير من المراجع التي تؤكد على أهمية استمرارية عملية التقويم مثل (شحاته ٢٠٠١) الذي أكد على ضرورة توافر ٤ أنواع من التقويم في المنهج وهم : التقويم القبلي التقويم التكويني، التقويم الختامي والتقويم ألتتبعي، كما وأكد على أنه من أهم شروط التقويم أن يكون مستمراً ولا يقتصر على التقويم الختامي، إلا أن أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين ما زالوا يعتبرون عامل الوقت عائق أمام تحقيق ذلك وهذا ما ترتب عليه حصول هذه الفقرة على المرتبة الأخيرة من وجهة نظرهم. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة دايسث (Dysthe, 2007) والتي توصلت إلى أن جميع مؤسسات التعليم العالي تقوم بإجراء التقييم في نهاية المسار فقط وليس بشكل مستمر.

مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، سنة الإلتحاق بالكلية و المعدل التراكمي.

للتعرف على الفروق في استجابات الطلبة تبعا لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار(ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية وهو ما وضحه الجدول (١٩)، الذي يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن مناهج التربية الرياضية تم تطويرها حديثا وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة التي تتماشى تماما مع حاجات سوق العمل الرياضية، سواء كانت تلك الأعمال تخص الإناث أو الذكور، كما أن الأساليب التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الرياضية واحدة سواء للذكور أو الإناث، فالأهداف التعليمية والوسائل التعليمية ومحتوى المناهج والمخرجات التعليمية، واستراتيجيات التعليم بالإضافة إلى أساليب التقويم

واحدة سواء كانت للذكور أو الإناث، وهذا ما ترتب عليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس. وقد اتفقت مع هذه النتيجة دراسة كل من الحايك والكيلاني (٢٠٠٧)، الحايك والصغير (٢٠٠٦) والحايك (٢٠٠٦) حيث لم تتوصل نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\boldsymbol{\alpha \leq 0.05}$) تعزى لمتغير الجنس.

للتعرف على الفروق في استجابات الطلبة تبعا لمتغير سنة الالتحاق بالكلية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ثم استخدام اختبار ف للفروق بين المتوسطات الحسابية كما في الجدولين (٢٠، ٢١) حيث يتبين من خلالهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\boldsymbol{\alpha \leq 0.05}$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظرا لطلبة تعزى لمتغير سنة الالتحاق بالكلية سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على مجالات الجودة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المواقف التعليمية التي يمر بها الطلبة تحيط بها نفس الظروف في جميع السنوات الدراسية، وأن تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة هو نفسه في جميع السنوات الدراسية، مما ترتب عليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير سنة الالتحاق بالكلية.

للتعرف على الفروق في استجابات الطلبة تبعا لمتغير المعدل التراكمي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ثم استخدام اختبار ف للفروق بين المتوسطات الحسابية كما هو مبين في الجدولين (٢٢، ٢٣) حيث يتضح من خلالهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلاب والطالبات تعزى لمتغير المعدل التراكمي سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وضوح أهداف مناهج التربية الرياضية بجامعة البحرين والتي روعيت في تصميمه معايير الجودة الشاملة بدرجة يتفق فيها الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين مما ترتب عليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلاب والطالبات تعزى لمتغير المعدل التراكمي. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الحايك والكيلاني (٢٠٠٧) والحايك (٢٠٠٦)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات التدريس وعدد المقررات في الفصل الدراسي الواحد.

للتعرف على الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الجنس تم استخدام اختبار ت للفروق بين المتوسطات الحسابية وهو ما يوضحه الجدول (٢٤) الذي يبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن تطبيق معايير الجودة الشاملة في قسم التربية الرياضية يلتزم به جميع الأعضاء سواء الذكور منهم أو الإناث، فلا فرق بين تطبيق تلك المعايير بين مناهج الذكور أو مناهج الإناث، وهذا ما ترتب عليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**$\alpha \leq 0.05$**) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس. وقد اتفقت مع هذه النتيجة دراسة كل من الحايك والكيلاني (٢٠٠٧)، الحايك والصغير (٢٠٠٦) والحايك (٢٠٠٦)، حيث لم تتوصل نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس.

للتعرف على الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ثم استخدام اختبار ف للفروق بين المتوسطات الحسابية كما في الجدولين (٢٥، ٢٦) حيث يتضح من خلالهما عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن معايير جودة المناهج يلتزم بتطبيقها جميع أعضاء هيئة التدريس سواء كان هذا العضو أستاذ، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ مساعد، حيث أن هذه المعايير واضحة ومحددة لدى كل عضو مهما اختلفت رتبته الأكاديمية، وهذا ما ترتب عليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

للتعرف على الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير عدد سنوات التدريس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ثم استخدام اختبار ف للفروق بين المتوسطات الحسابية كما في الجدولين (٢٧، ٢٨)، حيث يتضح من خلالهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير عدد سنوات التدريس سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن معايير جودة المناهج يلتزم بتطبيقها جميع أعضاء هيئة التدريس سواء كانوا حديثي التوظيف أو ممن لديهم خبرة طويلة في التدريس بقسم التربية الرياضية وخصوصاً بعد إنشاء مكتب للجودة الشاملة في كل كلية في جامعة البحرين، مما ترتب عليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير عدد سنوات التدريس.

للتعرف على الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير عدد المقررات الدراسية في الفصل الواحد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ثم استخدام اختبار ف للفروق بين المتوسطات الحسابية كما في الجدولين (٢٩، ٣٠)، حيث يتضح من خلالهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في

مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير عدد المقررات الدراسية في الفصل الواحد سواء على الدرجة الكلية للمقياس أو على محاوره الستة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى توحيد التعليمات الخاصة بمتطلبات الجودة الشاملة بكافة المقررات الدراسية في مناهج التربية الرياضية بجامعة البحرين، فمهما تعددت هذه المقررات فإن معايير جودة المناهج بها واحدة، وهذا ما ترتب عليه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير عدد المقررات الدراسية في الفصل الواحد.

الفصل الخامس

(الاستنتاجات والتوصيات)

- الاستنتاجات.
- التوصيات.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة وفي إطار المنهج العلمي المستخدم، ومن خلال البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة وعرض ومناقشة النتائج، توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات التالية:

١- على الرغم من تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها بدرجة متوسطة، إلا أن تلك المناهج مازالت تعاني من قصور في بعض الجوانب.

٢- رغم ارتفاع جودة المناهج الدراسية في قسم التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين، إلا أن جهود مكتب الجودة الشاملة في كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي في جامعة البحرين بحاجة للمتابعة المستمرة لمناهج التربية الرياضية لمعرفة جوانب الضعف فيها والتأكد من تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة.

٣- إن قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين رغم توفيره لأفضل الإمكانات المادية في مبنى الكلية والتي تساعد على تطبيق بعض جوانب الجودة في المناهج الدراسية إلا أن متابعة صلاحية تلك الإمكانيات وصيانتها بشكل مستمر ما زال ضعيفاً.

٤- يتفق أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة على وجود بعض القصور في بعض جوانب الجودة في المناهج الدراسية.

٥- على الرغم من علم أعضاء هيئة التدريس بوجود بعض القصور في بعض جوانب المناهج الدراسية إلا أن الجهود نحو معالجتها ما زالت متوقفة، كعدم محاولتهم إيجاد استراتيجيات تعليم حديثة للتغلب على مشكلة ضيق الوقت، والتي أدت إلى بروز مشكلات أخرى، وعدم الإصرار على ضرورة الصيانة المستمرة للوسائل التعليمية لاستخدامها في المواقف التعليمية وغيرها.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها وبعد مناقشة النتائج توصي الباحثة بما يلي:

١- تشجيع أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية لمواصلة جهودهم نحو تحقيق جودة المناهج الدراسية.

٢- متابعة تقييم محتوى المناهج الدراسية والتغلب على أوجه القصور فيها كما جاءت بها نتائج الدراسة الحالية وفي ضوء معايير الجودة المعتمدة في جامعة البحرين.
٣- التقويم المستمرة للمناهج الدراسية من قبل مكتب الجودة الشاملة في كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي للتعرف على جوانب الضعف فيها والتأكد من تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة.
٤- إطلاع أعضاء هيئة التدريس على معايير جودة المناهج الدراسية وحثهم على تطوير مناهجهم وفق معايير الجودة.
٥- تقديم الصيانة المستمرة من قبل قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين على جميع الإمكانات المادية والتي تساعد أعضاء هيئة التدريس في تحقيق جودة المناهج الدراسية.
٦- إيصال نتائج الدراسة الحالية للمعنيين في قسم التربية الرياضية في جامعة البحرين للعمل على إصلاح نقاط الضعف واتخاذ الإجراءات اللازمة في هذا الخصوص.
٧- إجراء الدراسات المشابهة للوقوف على الصعوبات التي تعيق تطبيق مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية، واقتراح الحلول لها.

المراجع

المراجع العربية :

- بوابة حكومة مملكة البحرين الإلكترونية (٢٠١١)، كتيب رؤية البحرين الإقتصادية٢٠٣٠، الثلاثاء ٧ سبتمبر ٢٠١٢م.
www.bahrain.bh

- إبراهيم، محمد عبدالرزاق(٢٠٠٧)، **إدارة الجودة الشاملة**، عمان: دار الفكر.

- أبو الرب، عماد (٢٠١٠)، ضمان **الجودة في مؤسسات التعليم العالي بحوث ودراسات**، ط1 ،الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- البابطين، عبد العزيز (٢٠٠٠)، إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة الملك سعود**، العدد (٨).

- برير، عصام الدين (٢٠٠٦)، **التخطيط التربوي والتنمية البشرية**، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠٠٧)، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، الأردن: دار الفكر.

- الحاج، فيصل عبدالله (٢٠٠٨)، **دليل ضمان الجودة والإعتماد للجامعات العربية أعضاء الإتحاد**، الأردن.

- الحايك، صادق (٢٠٠٥)، بناء مستويات معيارية لمقياس أدوار معلمي التربية الرياضية الحديثة كما تطرحها مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي في عصر العولمة، **المؤتمر العلمي السابع عشر لمناهج التعليم**

والمستويات المعيارية، المجلد ٣، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

- الحايك، صادق (٢٠٠٦)، فاعلية مناهج التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إعداد الأفراد لمواجهة تحديات العصر، **المؤتمر العلمي الثامن عشر لمناهج التعليم وبناء الإنسان العربي**، المجلد٣، جمعية المناهج وطرق التدريس المصرية، القاهرة.

- الحايك، صادق والبطاينة، أحمد (٢٠٠٧)، مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، **المؤتمر العلمي لكلية التربية الرياضية**، جامعة اليرموك، الأردن.

- الحايك، صادق والنداف، عبد السلام (٢٠٠٨)، مدى مساهمة مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة. **المؤتمر الدولي الأول للتربية البدنية والرياضة والصحة**، المجلد٣ ، جامعة الكويت، الكويت، ص ١-٢١.

- الحايك، صادق والصغير،علي (٢٠٠٦)، تدريس التربية الرياضية وفق المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر الطلبة، **مؤتمر تطوير التعليم العالي نحو الاقتصاد المعرفي**، جامعة البلقاء التطبيقية،الأردن.

- الحريري، رافدة (2007)، **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة**، ط١،الأردن: دار الفكر.

- الحريري، رافدة عمر(٢٠١٠)، **القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي**، ط١،الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- الحسين، ابراهيم عبدالكريم (٢٠٠٧)، من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة، **الملتقى الأول للجودة**، مركز الأمير محمد بن فهد بن عبدالعزيز للجودة، المملكة العربية السعودية.

- الحوسني، ابراهيم راشد (٢٠٠١) **أثر التحديث الغربي في الهوية في المجتمع الإسلامي**، ط١، الإمارات العربية المتحدة: دائرة الثقافة والاعلام.

- الخضير، خضير بن سعود (٢٠٠١)، مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، دراسة تحليلية، **مجلة مجلس التعاون لدول الخليج العربية**، العدد ٥٣.

- الخولي، أمين أنور (٢٠٠٠)، **مناهج التربية البدنية المعاصرة**، ط١،مصر: دار الفكر العربي.

- الدهمشي، سعود عامر(٢٠١٢)، **الإدارة المدرسية الحديثة بين العولمة والجودة الشاملة**، ط١،الكويت: دار المسيلة للنشر.

- الذنيبات، محمد محمود (٢٠٠١) **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ط٣، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- الزبيدي، صباح حسن (٢٠٠٥)، عرض بعض تجارب إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي عالمياً وعربياً، **المؤتمر التربوي الخامس لإدارة الجودة الشاملة**، جامعة البحرين، البحرين.

- الزعبي، علي فلاح (٢٠١١)، دور إدارة الجودة الشاملة في تقليل المخاطر في قطاع التعليم العالي الأردني في ظل الأزمة الإقتصادية العالمية، دراسة تطبيقية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي** ،الأردن، المجلد٦ ، العدد١١.

- سعادة، جودت أحمد (٢٠١١)، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة آلاف هدف)**، الأردن: دار الشروق.

- شبع، محمد جواد (٢٠١١)، تجارب عالمية في إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، **المؤتمر العربي الدولي لجودة التعليم العالي**، عمان، الأردن، ١٠-١٢/٥/٢٠١١م.

- شحاته، حسن (٢٠١٠)، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- شعلة، الجميل محمد عبد السميع (٢٠٠٥)، **التقويم التربوى للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات** ، مصر: دار الفكر العربى.

- عباينة، صالح أحمد (٢٠١١)، تقويم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة مصرانة في ليبيا، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي** ، المجلد ٤، العدد ٨ .

- عبدالحق، كايد ابراهيم (٢٠٠٩)، **تخطيط المناهج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي**، ط١، الأردن: دار الفكر.

- عبدالغفور، همام عبدالخالق (٢٠٠٠)، الجودة والنوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي تجربة العراق، **مجلة تنمية الرافدين**، المجلد ٢، العدد٦٨.

- عبدالكريم، عفاف (٢٠٠٨)، **تطوير عناصر تصميم المنهج في التربية البدنية**، مصر: منشأة المعارف.

- عبدالله ، عصام الدين (٢٠١٢)، **الإتجاهات الحديثة لدراسة مناهج التربية الرياضية**، ط٢، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- عثمان، فاروق السيد (٢٠٠٣)، **هندسة التغير لتطوير الأداء الجامعي**، سوريا: وزارة التعليم العالي.

- عطية، محسن علي (٢٠٠٨)، **الجودة الشاملة والمنهج**، الأردن: دار المناهج.

- عليمات ، صالح ناصر (٢٠٠٨)، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، الأردن: دار الشروق.

- عوابدي، عمار (٢٠٠٢)، **مناهج البحث العلمي وتطبيقاتها في ميدان العلوم القانونية والإدارية**، ط٤، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- عوض الله ، عصام الدين (٢٠١٠)، **جودة التعليم وأهداف الألفية الثالثة للتنمية**، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- العيثاوي، أحلام والسامرائي، عمار(٢٠١١)، واقع تطبيق جودة التعليم في الجامعات الخاصة في ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة، **المؤتمر العربي الدولي لجودة التعليم الجامعي** ، البحرين.

- غبان، محروس أحمد إبراهيم (١٩٩٢م)، التعليم للمهنة وإمكانية الإفادة منه في تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة الملك سعود**، العدد٨.

- غرايبة، فوزي (٢٠١١)، **أساليب البحث العلمي في العلوم الإجتماعية والإنسانية**، ط٦،الأردن: دار وائل للنشر.

- فرج، عبداللطيف حسين (٢٠٠٩)، **تخطيط المناهج وصياغتها**، ط١، المملكة العربية السعودية: دار الحامد للنشر و التوزيع.

- قطامي، نايفة (٢٠٠١) **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، الأردن**: دار الفكر للطباعة و النشر.

- القيسي ، هناء محمود (٢٠١١)، **فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي**، ط١، الأردن: دار المناهج للنشر و التوزيع .

- محسن، فراج (٢٠٠٦)، جودة المنهج ؟ أم منهج من أجل الجودة ؟ مقالات في التربية العلمية، السبت ٣٠ سبتمبر ٢٠٠٦م HTTP://SCIENCEEDUCATOR.JEERAN.COM\NAFEZA\ARCHIVE

- محمد، أشرف السعيد (٢٠٠٧)، **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي**، مصر: دار الجامعة الجديدة.

- محمد ، خالد جودة (٢٠٠٧)، تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي بمصر في ضوء معايير الجودة الشاملة ، **المؤتمر العلمي التاسع عشر لتطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة** ، عمان، الأردن،٢٥-٢٦يوليو٢٠٠٧م.

- المدحجي، محمد سلام (٢٠١١)، مدى اتقان طلبة المستوى النهائي في تخصص الهندسة المعمارية للمهارات المهنية في جامعة العلوم والتكنلوجيا اليمنية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، العدد ٨.

- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية (٢٠٠٠)، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، **مجلة الإمارات للدراسات والبحوث**، العدد٢، الإمارات العربية المتحدة.

- الناغى، محمود السيد (1997) إطار لقياس مستوى جودة المناهج الجامعية بالتطبيق على قطاع الدراسات التجارية بالجامعات المصرية، **المؤتمرالعلمي السنوي الثاني لإدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي**، كلية التجارة، بنها، ١١-١٢مايو ١٩٩٧م.

- الوادي ، محمود حسين و الزعبي ، علي فلاح (٢٠١١)، مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية، دراسة تحليلية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي** ، المجلد٤ ، العدد٨.

المراجع الأجنبية :

- Brookes, Nina and Becket, Maureen (2005), **Analysing Quality Audits in Higher Education**, England: Higher Education Funds Council.

- Chalk, Mary (1993), Establishing a Quality, **journal of property management**, Chicago, Vol (58), No (5), Oct, 1993,P. 14,15.

- Davis, K (1994), American teachers opinion about the availability of quality in school, **American Jornal of education**, Special Publication, Seriues, No2.

- Dysthe, C (2007), **Variations in Portfolio Assessment in Higher Education**, Discussion of Quality Issues Based on a Norwegian Survey across Institutions and Disciplines, England: Higher Education Funds Council.

- Evangelist, C (1995), Following the quality movement in public education to improve the curriculum and learning methods through total quality management in USA, **American Jornal of education**, Special Publication, Seriues, No2.

- Karl, Albrecht (1992), **The only thing that matters**, NewYork: Harvard business.

- Kissock, Craig (1999), **Curriculum planning for social student teaching**, New York: John Wilry and Sons. P70.

- Meyers, Chet (2003), **Teaching Student to Think Critically**, Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Nughraha, Paulus (2003), **Management in Teaching and Learning Process**, England: Higher Education Funds Council.

- Orlich, Donald (1999), **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction**, Lexington, Massachusetts: D. C. heath.

- Schargel, F (2006), Why we need TQM in education**, journal of Total Quality management**, United Kingdom: Vol (1), No (7).

- Sekaran, Ume (2000), **Research mthod for business**, Third edition, John Wileyand Sons: New York.

- Siedentop, D (2000), **Developing teaching skills in physical education**, Fourth Edition. Mountain View, CA: Mayfield.

- Siedentop, D (1986), **Physical education teaching and curriculum studies for grades 5-12**, Mountain View, CA: Mayfield.

- UNDP/RBAS (2006). Quality assessment of programs in the field of education in Arab universities: A regional overview report. Retrieved February 27, 2012, from: **http://www.rbas.undp.org/site_docs/UNDP-Final_Printed.pdf**.

- White, S (2000), **Quality Assurance and Learning Technologies Intersecting Agendas in UK Higher Education**, England: Higher Education Funds Council.

الملاحق

الملحق (١)

- **قائمة أسماء المحكمين:**

- أ.د هدى الخاجة / أستاذة إدارة ومناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين.
- أ.د خليل شبر / أستاذ في مناهج وطرق تدريس العلوم في كلية التربية في جامعة البحرين.
- أ.د عبدالسلام جابر/ أستاذ في طرق و أساليب تدريس التربية الرياضية في الجامعة الأردنية.
- د. سمير إيليا / أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس ورئيس لجنة الجودة بكلية التربية في جامعة البحرين.
- د. فيصل الملا / أستاذ مشارك في مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية في جامعة البحرين.
- د. محمود شبر/ أستاذ مشارك في التدريب الرياضي في جامعة البحرين.
- د. أحمد سعد / أستاذ مشارك في قسم علم النفس و مدير وحدة الدراسات المؤسسية ودعم القرار بمكتب رئيس جامعة البحرين.
- د. عبدالرحمن سيار / أستاذ مشارك في التدريب الرياضي في جامعة البحرين.
- د. ابراهيم بني سلامة/ أستاذ مشارك في أساليب تدريس التربية البدنية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الأردن.
- د. محمد خلف ذيابات / أستاذ مساعد في أساليب تدريس التربية الرياضية في كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك في الأردن.
- د. نزار العاني /أستاذ مساعد في الإدارة الرياضية في جامعة البحرين.
- د. عاصم محارمة / أخصائي مناهج التربية الرياضية في إدارة المناهج والكتب المدرسية بوزارة التربية والتعليم الأردنية.

- د. شيخة الجيب / مديرة قسم التربية الرياضية في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.
- د. يسام الحمد / رئيس مركز ضمان الجودة في جامعة البحرين.
- د. محمود أسامة جلال/ منسق أول للتربية العملية في كلية البحرين للمعلمين.

الملحق (٢)

استبانة الدراسة الأولية

الجامعة الأردنية

كلية الدراسات العليا

استمارة استطلاع رأي حول

مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها

أعزائي.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بهدف التعرف إلى مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الرياضية ، ولكي يتسنى لنا تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة يرجى منكم الإجابة على محتوى الاستبانة المرفقة بكل عناية ودقة علما بأن الجدية في الإجابة سوف تمكننا من التوصل للنتائج المرجوة لأغراض البحث العلمي ولتحقيق التنمية والتطوير.

علماً بأن الإجابة ستكون سرية وخاصة بأغراض البحث

مع الشكر الجزيل لكم مقدما لحسن تعاونكم معنا.

الباحثة

منار عبدالله محمد

الجامعة الأردنية

البيانات الشخصية

نوع العينة : ☐ طالب ☐ عضو هيئة تدريس

بيانات خاصة بالطلبة :

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

السنة الدراسية: ....

المعدل التراكمي: ....

التحقت بتخصص التربية الرياضية :

☐ برغبة ☐ بدون رغبة

بيانات خاصة بأعضاء هيئة التدريس

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الرتبة الأكاديمية:

☐ أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ مساعد

☐ محاضر ☐ مساعد بحث وتدريس أ ☐ مساعد بحث وتدريس ب

عدد سنوات التدريس في قسم التربية الرياضية:

☐ أقل من ٥ سنوات ☐ ٦–٨ سنوات ☐ ٩–١٢ سنة ☐ أكثر من ١٣ سنة

عدد المواد الدراسية التي تدرسها في الفصل الواحد في مجال تخصصك الدقيق:..........................

كلفت بتدريس مناهجك :

☐ برغبة ☐ بدون رغبة

لذا نرجو منكم التكرم بوضع إشارة (X)على الإجابة المناسبة من وجهة نظركم، علماً بأن زمن الإجابة على جميع العبارات سيستغرق ٥ ق.

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	يتضمن توصيف المقرر أهداف تعليمية واضحة					
٢	واقعية الأهداف التعليمية وقابليتها للتحقيق					
٣	ملائمة الأهداف التعليمية لطبيعة المتعلمين					
4	ملائمة الأهداف التعليمية لطبيعة المجتمع وخصائصها					
٥	تحقق النمو الشامل للمتعلم (العقلي، الوجداني، الجسمي)					
٦	تساير الأهداف التعليمية روح العصر و تواكب تطوراته					

أولاً: الأهداف التعليمية:

ثانياً : **محتوى المناهج :**

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	يتسم المحتوى المواد الدراسية بالوضوح					
٢	يتناسب المحتوى مع الأهداف التعليمية					
٣	يشار في المحتوى إلى المراجع العلمية الحديثة ونتائج لبحوث منشورة					

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٤	يتناسب محتوى المنهج ومستوى السنة الدراسية					
٥	التوازن في المحتوى بين المعارف النظرية والمهارات العلمية					
٦	يسهم المحتوى في زيادة دافعية الطالب نحو الإبداع					
٧	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلاب					
٨	يركز محتوى المنهج على التفكير الناقد					
٩	يواكب محتوى المنهج المعارف الحديثة والتطورات العلمية					
١٠	يسهم المحتوى في تشجيع الطالب على استخدام تقنيات التعليم الحديثة					

ثالثاً : **الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة:**

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	تتميز أنشطة المنهج بالتنوع					
٢	تستخدم استراتيجيات تعليم متنوعة					
٣	التوازن بين الأنشطة النظرية و التطبيقية					
٤	تسهم الأنشطة في تحقيق أهداف المنهج					

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٥	تتمحور استراتيجيات التعليم حول المتعلم					
٦	ملائمة استراتيجيات التعليم مع مستوى وقدرات المتعلم					

رابعاً: **وسائل ووسائط التعلم:**

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	تستخدم لتدريس المنهج وسائل تعليمية متنوعة					
٢	الوسائل التعليمية المستخدمة بحالة جيدة وصالحة للاستخدام					
٣	تساعد الوسائل التعليمية على تحقيق أهداف المنهج					
٤	ملائمة الوسائل التعليمية المستخدمة لمستوى المتعلمين					
٥	تقوم الوسائل التعليمية المستخدمة على التقنيات الحديثة والمتطورة					
٦	تساعد على اختصار الوقت المخصص لإتقان المهارات والمعارف					

خامساً: **مخرجات التعلم:**

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	يتضمن توصيف المنهج مخرجات تعلم واضحة					
٢	يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التواصل الكتابي					
٣	يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التواصل الشفوي					
٤	يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التفكير					
٥	يساعد المنهج الدراسي على استخدام تقنية المعلومات بكفاءة					
٦	يساعد المنهج الدراسي على اكتساب المهارات المهنية المستقبلية					
٧	إلمام المتعلم بأساسيات المهارات البحثية					
٨	يتضمن المنهج الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية					

سادساً: **أساليب التقويم:**

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	توافر أساليب متنوعة لتقويم الطلبة					
٢	يتناسب تقويم الطلبة مع مخرجات التعلم					

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٣	وجود معايير واضحة لتصحيح الامتحانات					
٤	تركيز التقويم على أداء المتعلم الحقيقي					
٥	شمولية التقويم لجميع جوانب التعلم (معرفية،مهارية،وجدانية)					
٦	موضوعية التقويم و أدواته					
٧	استمرارية عملية التقويم					

أشكركم لحسن تعاونكم معي،

وتقبلوا مني فائق التحية والشكر،

الباحثة

منار عبدالله محمد

الملحق (٣)

استبانة الدراسة الأولية

الجامعة الأردنية

كلية الدراسات العليا

استمارة استطلاع رأي حول

<u>مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها</u>

أعزائي.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بهدف التعرف إلى مدى تطبيق مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الرياضية ، ولكي يتسنى لنا تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة يرجى منكم الإجابة على محتوى الاستبانة المرفقة بكل عناية ودقة علما بأن الجدية في الإجابة سوف تمكننا من التوصل للنتائج المرجوة لأغراض البحث العلمي ولتحقيق التنمية والتطوير.

علماً بأن الإجابة ستكون سرية وخاصة بأغراض البحث

مع الشكر الجزيل لكم مقدما لحسن تعاونكم معنا.

الباحثة

منار عبدالله محمد

الجامعة الأردنية

البيانات الشخصية

نوع العينة : ☐ طالب ☐ عضو هيئة تدريس

بيانات خاصة بالطلبة :

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

السنة الدراسية: ....

المعدل التراكمي: ....

التحقت بتخصص التربية الرياضية :

☐ برغبة ☐ بدون رغبة

بيانات خاصة بأعضاء هيئة التدريس

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الرتبة الأكاديمية:

☐ أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ مساعد

☐ محاضر ☐ مساعد بحث وتدريس أ ☐ مساعد بحث وتدريس ب

عدد سنوات التدريس في قسم التربية الرياضية:

☐ أقل من ٥ سنوات ☐ ٦–٨ سنوات ☐ ٩–١٢ سنة ☐ أكثر من ١٣ سنة

عدد المواد الدراسية التي تدرسها في الفصل الواحد في مجال تخصصك الدقيق:.........................

كلفت بتدريس مناهجك :

☐ برغبة ☐ بدون رغبة

لذا نرجو منكم التكرم بوضع إشارة (X)على الإجابة المناسبة من وجهة نظركم، علماً بأن زمن الإجابة على جميع العبارات سيستغرق ٥ ق.

أولاً : الأهداف التعليمية للمناهج :

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	يتضمن توصيف المقرر أهدافاً تعليمية واضحة					
٢	تتسم الأهداف التعليمية بالواقعية وقابلة للتحقيق					
٣	تلائم الأهداف التعليمية طبيعة المتعلمين					
4	تلائم الأهداف التعليمية طبيعة المجتمع وخصائصه					
٥	تحقق النمو الشامل للمتعلم (بدني، مهاري، معرفي اجتماعي، نفسي)					
٦	تواكب الأهداف التعليمية تطورات العصر					
٧	الأهداف التعليمية للمنهج يمكن قياسها					
٨	تتناسب الأهداف التعليمية مع مخرجات التعلم					

ثانياً : محتوى المناهج :

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	يتسم محتوى المنهج الدراسي بالوضوح					

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٢	يتناسب المحتوى مع الأهداف التعليمية					
٣	يشار في المحتوى إلى المراجع العلمية الحديثة ونتائج لبحوث منشورة					
٤	يتناسب محتوى المنهج ومستوى طلبة السنة الدراسية					
٥	يوازن المحتوى بين المعارف النظرية والمهارات العلمية					
٦	يسهم المحتوى في زيادة دافعية الطالب نحو الإبداع					
٧	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلبة					
٨	يركز محتوى المنهج على التفكير الناقد					
٩	يواكب محتوى المنهج المعارف الحديثة والتطورات العلمية					
١٠	يسهم المحتوى في تشجيع الطالب على استخدام تقنيات التعلم الحديثة					

ثالثاً : الأنشطة واستراتيجيات التعليم المستخدمة:

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	تتميز أنشطة المنهج بالتنوع					
٢	يشجع المنهج على استخدام استراتيجيات تعليم متنوعة					
٣	يوازن المنهج بين الأنشطة النظرية و التطبيقية					
	العبارة	موافق بدرجة	موافق بدرجة	موافق بدرجة	موافق بدرجة	موافق بدرجة

		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٤	تساهم الأنشطة في تحقيق أهداف المنهج					
٥	تتمحور استراتيجيات التعليم المستخدمة حول المتعلم					
٦	تلائم استراتيجيات التعليم مستوى وقدرات المتعلم					
٧	تساعد الأنشطة على تحقيق التنمية الشاملة للمتعلم (بدنية، مهارية، معرفية، اجتماعية، نفسية)					

رابعاً: وسائل ووسائط التعلم:

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	يستخدم لتدريس المنهج وسائل تعليمية متنوعة					
٢	الوسائل التعليمية المستخدمة بحالة جيدة و صالحة للاستخدام					
٣	تساعد الوسائل التعليمية على تحقيق أهداف المنهج					
٤	تلائم الوسائل التعليمية المستخدمة لمستوى المتعلمين					
٥	تستخدم التقنيات الحديثة في تدريس محتوى المنهج					
٦	تساعد الوسائل التعليمية على اختصار الوقت المخصص لإتقان المهارات والمعارف والاتجاهات.					

خامساً: **مخرجات التعلم:**

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	يتضمن توصيف المنهج مخرجات تعلم واضحة					
٢	يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التواصل الكتابي واللغوي					
٣	يساعد المنهج الدراسي على تعزيز مهارات التفكير					
٤	يكسب المنهج الدراسي مهارات استخدام تقنية المعلومات بكفاءة					
٥	يساعد المنهج الدراسي على اكتساب المهارات المهنية المستقبلية					
٦	يساعد المنهج على إلمام المتعلم بمهارات البحث العلمي					
٧	يتضمن المنهج مفردات تدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية					

سادساً: **أساليب التقويم:**

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
١	تستخدم أساليب متنوعة لتقويم الطلبة					
٢	يتناسب تقويم الطلبة مع مخرجات التعلم					
٣	وجود معايير واضحة لتصحيح الامتحانات					

	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
٤	يركز التقويم على أداء المتعلم الحقيقي					
٥	يشمل التقويم جميع جوانب التعلم (بدنية، مهارية، معرفية، اجتماعية، نفسية)					
٦	يتسم التقويم بالموضوعية					
٧	يتصف التقويم بالاستمرارية					

أشكركم لحسن تعاونكم معي،

وتقبلوا مني فائق التحية والشكر،



الباحثة

منار عبدالله محمد

THE APPLICATION OF PHYSICAL EDUCATION CURRICULA AT THE UNIVERSITY OF BAHRAIN TO THE OVERALL QUALITY STANDARDS FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS AND FACULTY MEMBERS

By

Manar Abdulla Mohammed

Supervisor

Dr. Sadeq khaled alhaiek, Prof.

ABSTRACT

This study aimed to recognize the extent of keep up between curriculums of physical education with standards of comprehensive quality from point of view of students' and staff members' in the university of Bahrain, and to identify the significance of differences in the responses of the sample according to a set of variables.

The study sample was consisted of students and staff members at the department of physical education in the university of Bahrain, they are 132 students and staff members, 13 staff members and 119 students.

The researcher used descriptive approach, and had designed questionnaire including the standards of curriculums' quality in the university of Bahrain, where it contained 45 statements spread over sex axis, the arithmetical averages, the standard deviations, test (T) and ANOVA were used.

The results showed that the curriculums of physical education in the university of Bahrain keep up medium with the comprehensive quality's standards according to the students and staff members.

The results also showed no statistically significant differences in the extent of keep up of the physical education's curriculums with the standards of comprehensive quality in the university of Bahrain attributed to variables: sex, college year, GPA form the students' point of view and variables of sex, academic rank, years of teaching and number of courses per semester from staff members' point of view.

The researcher recommended to encourage staff members' in the department of physical education in the university of Bahrain to pursue their efforts towards achieving the best quality of curriculums, and reconsider the content of curriculums to improve it, the researcher also recommended the necessity of continuous assessment of curriculums to making sure of applying of comprehensive quality's standards, the researchers also recommended to deliver the results of current study to the concerned authorities at the department of physical education in Bahrain's university and encouraging them to conduct similar studies.